

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

## فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال هشتم، شماره ۳۰

پاییز ۱۴۰۰

- 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 هشتم، شماره ۳۰، پاییز ۱۴۰۰

صاحب امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباضت خراسانی

سردبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

دکتر فیروز نوری کلخوران

ویراستار انگلیسی:

دکتر نسرين اصغرزاده

طراح جلد:

رضا رجایی

ویراستار فارسی:

دکتر فیروز نوری کلخوران

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

نشانی دفتر فصلنامه:

تهران، خیابان کریم خان زند، نبش خیابان دکتر عضدی (آبان شمالی)، ساختمان دانشگاه علامه

طباطبایی، طبقه دوم، واحد ۲۲۰، انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

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

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

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۲۸

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸

### هیئت تحریریه

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبه علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	سید حسین ابطحی	استاد	مدیریت و بهسازی منابع انسانی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۲	خدایار ابیلی	استاد	مدیریت آموزشی	دانشگاه تهران
۳	محمد حسن پرداختچی	استاد	مدیریت آموزشی	دانشگاه شهید بهشتی
۴	علی تقی پور ظهیر	استاد	برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی	استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی
۵	کوروش فتحی واجارگاه	استاد	برنامه‌ریزی درسی	دانشگاه شهید بهشتی
۶	آرین قلی‌پور	استاد	مدیریت سیاستگذاری	دانشگاه تهران
۷	طهمورث حسنقلی پوریاسوری	استاد	مدیریت بازرگانی	دانشگاه تهران
۸	اباصلت خراسانی	دانشیار	برنامه‌ریزی 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 گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی
۲. دکتر منیژه احمدی: استادیار دانشگاه پیام نور
۳. دکتر سعید صفایی موحد: دکتری برنامه درسی دانشگاه خوارزمی
۴. دکتر فیروز نوری کلخوران: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا

## اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

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

### اهداف فصلنامه

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

### شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

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

### ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

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

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

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

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

### ۱- نوع مقاله

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

### ۲- روش تدوین

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

## ۲-۱- صفحه عنوان

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

## ۲-۲- چکیده

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

## ۲-۳- واژه‌های کلیدی

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

## ۲-۴- مقدمه

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

## ۲-۵- روش پژوهش

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

## ۲-۶- یافته‌های پژوهش

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

## ۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

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

■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

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

■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

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

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

■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

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



۲- عناوین بخش‌ها، با فونت بی‌نازنین (B Nazanin) بصورت بولد (Bold) و سایز ۱۲ 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:

• می‌گردد	×	می‌گردد ✓
• صفحه‌های	×	صفحه‌های ✓
• ساخته‌اند	×	ساخته‌اند ✓
• یافته‌ها	×	یافته‌ها ✓
• سازمان‌ها	×	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](http://www.istd.saminattech.ir) انجام می‌گیرد.

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

## فهرست مطالب

- ارائه مدل مفهومی نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی در سازمان نظارتی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد
- ۱ ..... معصومه باقری ، فردین باتمانی و فردین عبداللهی
- واکاوی و شناسایی شایستگی‌های عمومی و تخصصی کارشناسان مالی با رویکرد توسعه‌ای (مطالعه موردی: بانک دی)
- ۲۴ ..... منصوره چهاردولی ، زهرا لبادی ، فاطمه پرسته قمبوانی و مژگان عبدالهی
- طراحی الگوی توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در سازمان‌های دولتی با تأکید بر مدیریت اسلامی: پژوهشی کیفی در آموزش و پرورش
- ۴۷ ..... حسین خنیفر، صلاح‌الدین ابراهیمی، فائزه محمداسماعیلی و بهمن غلامی
- طراحی الگوی توسعه مدیران مدارس براساس رویکرد شایستگی محور (مورد مطالعه: مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران)
- ۷۳ ..... مژگان فرهادفر ، ابوالقاسم دلخوش کسمایی و محمود صفری
- ارائه چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی
- ۱۰۹ ..... عصمت الزامی، عباس عباس‌پور، علی خورسندی طاسکوه، جواد پورکریمی و حمید رحیمیان
- واکاوی ادراکات معلمان پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی (مورد مطالعه: معلمان ناحیه یک شهر تبریز)
- ۱۳۴ ..... مرجان دوستی الوانق ، پیمان یارمحمدزاده و بهبود یارقلی
- موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران در صنعت پتروشیمی
- ۱۶۱ ..... اکبر حسن پور، یوسف وکیلی، سعید جعفری‌نیا و رها فرهادی
- گونه‌شناسی فرهنگ‌های یادگیری محیط کار در سازمان‌های ایرانی
- ۱۸۹ ..... محمد حاجی زاد و سعید صفایی موحد

ارائه الگوی شایستگی‌های مدیران در سازمان‌های پیچیده

- سید رضا رضوی سعیدی ..... ۱۹۹
- ارائه الگوی شایستگی مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران
- مرضیه شعبانی، علیرضا افشارنژاد، زین‌العابدین امینی سابق و احسان ساده ..... ۲۲۴
- بکارگیری رویکرد کیفی فرا ترکیب جهت ارائه الگوی پیامدهای یادگیری‌زدایی در سازمان
- رؤیا شاکری ..... ۲۴۰
- ارائه مدل بازاریابی و تبلیغات مؤسسات ارائه‌دهنده خدمات آموزش، یادگیری و توسعه منابع انسانی
- احمد شانیان، رضاشافعی، تحفه قبادی لموکی، بهروز بیات و مرضیه بیات ..... ۲۵۷
- رابطه‌ی آموزش مدیریت استرس با خودکارآمدی کارکنان
- نسرین اسدی، امینه احمدی، و اسدالله عباسی ..... ۲۸۳
- طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودروسازی (مورد مطالعه: گروه خودرو سازی سایپا)
- محمدعلی برجی خانی اوانکی، عصمت مسعودی ندوشن، زهرا طالب و نیره شاه محمدی ..... ۳۰۷
- طراحی مدل ترکیبی مبتنی بر رویکردهای میک مک فازی و فرآیند تحلیل شبکه‌ای برای ارزیابی شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت
- سیده زبیده فلکی کلوری، سیروس تدبیری، علیرضا افشار نژاد و مریم مجیدی ..... ۳۳۴
- گزینش مطلوب‌ترین روش یادگیری توسعه‌ی مدیران با بهره‌گیری از تکنیک TOPSIS (مورد مطالعه: شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی ایران)
- یاسمین جوادی ممقانی، حمیدرضا یزدانی و مهدیه اسدی ..... ۳۵۹

## ارائه مدل مفهومی نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی در سازمان نظارتی مبتنی بر نظریه داده بنیاد<sup>۱</sup>

معصومه باقری<sup>۲</sup>

فردین باتمانی\*<sup>۳</sup>

فردین عبداللهی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۴)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل مفهومی نظام جامع آموزش برای مشاغل اختصاصی سازمان نظارتی انجام شد. از نظر نوع داده‌ها کیفی و روش پژوهش نیز سیستماتیک برخاسته از داده‌های استراوس و کوربین بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش را کلیه کارشناسان، نخبگان و اساتید مجرب در مشاغل اختصاصی سازمان نظارتی تشکیل می‌دادند. برای نمونه‌گیری از نوع هدفمند نظری استفاده شد. جامعه مشارکت‌کنندگان به تعداد ۳۳ نفر است که با آن‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شده است و افرادی انتخاب شدند که بیشترین اطلاعات و داده را برای پاسخ به سؤالات فراهم نمودند و مصاحبه‌ها تا رسیدن به نقطه اشباع و حداکثر اطلاعات ادامه یافت. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد: مدل مفهومی به دست آمده دارای ۶۷۳ مفهوم، ۱۲۶ مؤلفه و ۱۸ مقوله است و مقولات آن شامل: مقوله محوری؛ تدوین نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی براساس استانداردها و مدل‌های تعالی آموزش، شرایط علی (پایش و مانیتورینگ فرآیندهای آموزش، ضرورت توجه به توسعه همه-جانبه ذی‌نفعان، اولویت دادن به اهداف کمی، کافی نبودن کیفیت آموزش، نیاز به بازنگری در شناسنامه آموزشی موجود مشاغل اختصاصی)، شرایط زمینه‌ای (فرهنگ سازمانی، فرهنگ یادگیری و عوامل فراسازمانی؛ مسائل مالی فراگیران)، شرایط مداخله‌گر (سیاست‌گذاری توسعه منابع انسانی و توجه به قوانین و اسناد بالادستی)، راهبردها (نظارت و ارزیابی مؤثر، نیازسنجی دقیق، رعایت استانداردهای آموزشی در محتوا، توسعه شایستگی فراگیران و حرفه‌ای‌گرایی) و پیامدها (طراحی هوشمند فرآیند آموزش و ایجاد انگیزش در فراگیران) است.

**کلیدواژه‌ها:** مدل‌سازی، مدل مفهومی، نظام جامع آموزش، نظریه داده بنیاد.

<sup>۱</sup> مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

<sup>۳</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. (مسئول مکاتبات

fbatmani@hotmail.com)

<sup>۴</sup> - استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

## مقدمه

بحث مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان‌ها و کارکنان از جمله موضوعات مهمی است که در سال‌های اخیر موضوع مطالعات بسیاری از پژوهشگران و صاحب‌نظران از جمله: دونای، ورونیکاام و کریستال‌تی<sup>۱</sup> (۱)، ریچارد<sup>۲</sup> (۲)، دارویل<sup>۳</sup> (۳)، ون‌دراس‌تین، ون‌توایست و فریزن<sup>۴</sup> (۴)، پاشیکو و فرانزیس<sup>۵</sup> (۵)، کناسمولر و ویت<sup>۶</sup> (۶) و لوچان<sup>۷</sup> (۷) قرار گرفته‌است.

در گزارش کمیسیون بین‌المللی با عنوان یادگیری گنج درون، آموزش برای قرن بیست و یکم، بیان شده‌است که یادگیری حیات انسان را در چهار جنبه؛ یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای بودن و یادگیری برای باهم زیستن را شامل می‌شود (۸)؛ بنابراین آموزش کارکنان یکی از وظایف اصلی و حیاتی در هر سازمانی است و باتوجه‌به اینکه افراد در ابتدای ورود به سازمان با تمام موارد و مسائل کاری در شغل خود، آشنایی ندارند برگزاری دوره‌های آموزش با مربیان مجرب، کاهش زمان یادگیری و افزایش بازده کارکنان را به همراه خواهد داشت (۹).

البته آموزش‌ها بنا بر ضرورت باید علاوه بر افراد تازه‌وارد شامل کارکنان باسابقه و باتجربه نیز شود و از آنجاکه داشتن کارکنان ماهر از عوامل مؤثر در افزایش کارایی و کارآمدی سازمان محسوب می‌شود، آموزش مستمر و مداوم برای کارکنان در طول زمان خدمت و در سمت‌های خاص آن‌ها می‌تواند کارایی و اثربخشی بیشتری را به همراه داشته باشد. ایجاد تفکر صحیح نسبت به کار و سازمان از اهداف اولیه در هر دوره آموزش است و از شرکت‌کنندگان در پایان هر دوره آموزش انتظار می‌رود که تغییر در بینش و نگرش آن‌ها به وجود آمده باشد طوری که رفتار آن‌ها موجب تغییر جهت مطلوب سازمان و حمایت آن‌ها از اهداف سازمان شود. افراد زیادی به‌عنوان نیروی کار در بخش‌های مختلف صنعتی، دولتی و بازرگانی برای انجام امور مربوط به کشور در کارهای متنوع و گوناگونی اشتغال دارند و در جهت تحقق اهداف، وظایف و مسئولیت‌های مهمی را در سازمان انجام می‌دهند. این افراد که باهم از نظر سوابق کار متفاوت هستند، علاوه بر دانش و آگاهی، به مهارت‌های موردنیاز و نوع رفتار لازم در انجام وظایف و مسئولیت‌های شغلی خود به‌شکل صحیح، همچنین ارتقای سطح کمی و کیفی کار خود به آموزش نیاز دارند. امروزه باینکه بیشتر افرادی که جذب محیط کار می‌شوند، دوره‌های تحصیلی و دانشگاهی را گذرانده‌اند، در برخی از مواقع مشاهده می‌شود که این افراد نمی‌توانند به ساده‌ترین

---

<sup>۱</sup> . Donna E, Veronica M & Crystal T

<sup>۲</sup> . Richard

<sup>۳</sup> . Darville

<sup>۴</sup> . Van der Steen, Van Twist & Frissen

<sup>۵</sup> . Pacheco & Franzese

<sup>۶</sup> . Knassmüller & Veit

<sup>۷</sup> . Lochan

وظایف شغلی خود پردازند و آن را به‌طور مؤثر، مفید و مطابق با استانداردهای تعریف‌شده، انجام دهند و این مسئله اهداف جدیدی را ایجاد می‌کند و در نتیجه برای گسترش سازمان و تحقق اهداف آن، نیاز به آموزش ضرورت دارد (۸). با توجه به این‌که سازمان‌ها در هر اندازه‌ای، برای رسیدن به اهداف خود به کادر اداری با نیروهای لایق و کارآمد نیاز دارند و البته افرادی که به استخدام سازمان در می‌آورند باید علاوه بر معلومات اولیه برای آغاز خدمت، از آموزش تخصصی و حرفه‌ای بیشتری بهره‌مند شوند تا دانش فنی و حمایت‌های لازم برای انجام شایسته وظایف محول و ایفای نقشی فعال‌تر و مؤثرتر در تحقق اهداف سازمان را کسب کنند. در همین زمینه می‌توان گفت آموزش کارکنان علاوه بر حل مشکلات کلیدی و کاهش شکایت و نارضایتی، در تأمین نیروی انسانی مورد نیاز سازمان مؤثر است و داشتن مهارت‌های ویژه و مفید برای کارکنان، توجه بیشتر مسؤولان به این کارکنان را به همراه دارد که می‌تواند به ارتقای کارکنان، امنیت شغلی آنها و تصدی پست‌های بالاتر و مشاغل مهم‌تر بیانجامد (۱۰). بر همین اساس از آن‌جا که نیروی انسانی اصلی‌ترین سرمایه در هر سازمان می‌باشد، ضرورت شناسایی و پرورش توان و استعدادها نهمفته آن در راستای تحقق اهداف سازمان وجود دارد که از طریق برنامه ریزی برای نیروی انسانی میسر خواهد شد. این برنامه ریزی برای رفع نیازهای آتی در سازمان با هدف توسعه و رشد توانایی‌های بالقوه افراد و آموزش آنها برای قبول مسئولیت‌های بیشتر است (۱۱).

در همین راستا با توجه به گستردگی وظایف و نیز تنوع و پیچیدگی در تعامل با جامعه، سازمان نظارتی نیازمند نظام آموزشی اثربخش کارشناسان و مدیران صف و ستاد است، به گونه‌ای که علاوه بر درک صحیح این پیچیدگی، با رویکردی عقلایی و کارآمد نسبت به تغییرات محیطی واکنش نشان داده و کارآیی، مقبولیت و مشروعیت سازمانی و سپس مقبولیت و مشروعیت فراسازمانی و حاکمیتی را تقویت نمایند. از این رو آموزش نیروی انسانی به عنوان مهم‌ترین عامل تقویت و توسعه سرمایه دانشی در این سازمان از اهمیت بالایی برخوردار است. نکته قابل توجه در ارائه آموزش‌ها این است که در ارائه آموزش‌های سازمانی به نظامی جامع و مدون نیاز داریم؛ زیرا آموزش کارآمد می‌تواند منجر به بهره‌وری بیشتر، بهبود کیفیت کاری، افزایش انگیزش و تعهد، روحیه عالی و کار گروهی، خطای کمتر و به اوج رساندن مزایای رقابتی بیشتر شود (۱۲). همچنین این نظام آموزشی پویا و پیوسته در حال تحول است و مجموعه‌ای پیچیده است که هدف‌های از پیش تعیین شده را با تعامل مداوم محقق می‌سازد (۱۳).

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

از موضوعات سال‌های پایانی قرن بیستم، پرداختن به برنامه‌ریزی آموزشی استراتژیک به معنای تعریف آینده بهتر و کوشش در به‌وجود آمدن آن، بود. برنامه‌ریزی استراتژیک به‌عنوان یک فرآیند پویا از طریق

آینده‌نگری و دورنگری نسبت به واقعیات و موقعیت‌های موجود، امکان ارائه راهبردها و تاکتیک‌های مؤثر برای رسیدن به فردای بهتر سازمان و جامعه را به وجود می‌آورد. در این نوع برنامه‌ریزی ابتدا آینده مطلوب، تعریف می‌شود. سپس با شناخت از وضعیت موجود، نیازها مشخص شده و برای رفع آن‌ها اقدام فراکنشی<sup>۱</sup> انجام می‌شود. داشتن تفکر استراتژیک از ضروریات برنامه‌ریزی استراتژیک بیان شده است که به معنای ژرف‌نگری بخردانه در سطوح فرا کلان (جهان)، کلان (جامعه) و خرد (نهاد یا سازمان) است و در نهایت اعمال تفکر استراتژیک در هر یک از سطوح، به تفکر و اندیشه در جامعه خواهد رسید. مشارکت همه افراد ذی‌نفع، مرتبط و علاقه‌مند، مبنا و اساس بازاندیشی، بازسازی ساختارها و بازآفرینی در نظام آموزشی است که در این نوع برنامه‌ریزی مشاهده می‌شود. بازاندیشی از مقصدها و نتایج نظام آموزشی آغاز می‌شود و مبنای آن اطلاعات حاصل از دورنگری و گردآوری داده‌ها است. همچنین در بازسازی ساختار نظام آموزشی، به برنامه‌ریزی و ارائه الگو نیاز است و بر اثر تعامل و اجرای سه زمینه دورنگری، گردآوری داده‌ها و برنامه‌ریزی، بازآفرینی در نظام آموزشی ایجاد می‌شود (۱۴).

هال و فگن<sup>۲</sup> یک نظام را مجموعه‌ای از اشیاء دانسته که در کنار یکدیگر قرار دارند و دارای روابط و خصوصیات خود هستند. روابط بین یک نظام و محیط اطراف آن دارای اهمیت خاصی است و نظام برای حفظ بقای خود به تعامل با محیط اصلی و فرعی خود و دیگر بخش‌های نظام برتر خود نیاز دارد (۱۵). این فرآیندها باعث تغییر در نظام و محیط آن خواهد شد و بعد از چند دوره تعامل در یک نظام، خود نظام و محیط اطراف آن در برخی جنبه‌ها، بازتاب یکدیگر خواهند شد. ساختار برای یک نظام بسیار مهم است، این ساختار در تعیین خرده نظام‌های آن نقش بسیار مؤثری دارد. کورتس، پرزورسکی و اسپرگ<sup>۳</sup> (۱۶) در مورد نقش ساختار نظام بیان کرده‌اند: مجموعه‌ای منظم از عملیات به هم پیوسته که از طریق عناصر در یک نظام انجام شود. فرآیند نظام‌مند: از عناصر اساسی برای یادگیری و کاربردی کردن آن، پیروی از یک فرآیند نظام‌مند آموزشی است. بر اساس بررسی‌های انجام شده تمام روش‌ها، طراحی و اجرای آموزش در سه عنصر زیر مشترک هستند (۱۷).

- ۱- نیازسنجی آموزشی در جهت مشخص کردن محتوای دوره‌های آموزشی یادگیرندگان
- ۲- طراحی و اجرای برنامه باهدف کسب اطمینان از یادگیری صحیح و کاربردی کردن مفاهیم
- ۳- ارزیابی به‌منظور مشخص کردن اثربخشی آموزش، چگونگی و توسعه و تداوم آن

---

<sup>۱</sup>. Proactive

<sup>۲</sup>. Hall & Fagen

<sup>۳</sup>. Cortes & Prezeworski & Sprague



## جدول شماره ۱- پیشینه پژوهش با موضوع الگوی آموزشی

پژوهشگر و سال	عنوان و یافته های پژوهش
کوپ، کینکل، اسکافر، کیسلینگر و براون <sup>۱</sup> ۲۰۲۰	سنجش تأثیر یادگیری در محل کار بر عملکرد سازمانی: نظریه تحول هویت حرفه‌ای چارچوب نظری مناسبی را برای دستیابی به بینش جدید در ابعاد مختلف یادگیری در محل کار فراهم می‌نماید و در صورتی که تجزیه و تحلیل یادگیری محل کار با رویکردهای کلاسیک مدیریت عملکرد، ترکیب شود، تأثیر آن در کل سازمان مشاهده خواهد شد (۱۸).
قاسم زاده علیشاهی، رزاقی و معصومی کیا ۲۰۲۰	نقش یادگیری و جو آموزش سازمانی در عملکرد شغلی: علاوه بر رابطه مستقیم یادگیری سازمانی و جو آموزش سازمانی در عملکرد شغلی، ظرفیت یادگیری سازمانی اثر میانجی و غیر مستقیم بر عملکرد شغلی دارد (۱۹).
وهابی، یآوری، حسن مرادی و نجفی ۲۰۱۹	طراحی الگوی نظام جامع آموزش حین خدمت پلیس حرفه ای بر اساس قانون استخدامی: در تمامی سطوح مختلف، فاصله (بین وضعیت موجود و مطلوب) وجود دارد و لزوم مداخلات با تأکید بر اجرای آموزش ها به صورت عملی و مهارت محور ضروری است (۲۰).
کلانتری، بهارستان و نادی ۲۰۱۹	تحلیل داده بنیاد مؤلفه های رفتار مدیریتی برای ارائه مدل نظام آموزش عالی ایران: ایجاد یک جریان طبیعی و سالم از تئوری، تحقیق و عمل در ارتباط با مفاهیم و مقوله های رفتار مدیریتی در بازانديشي، بازسازی و بازآفرینی مجدد این مؤلفه ها به مدیران برای افزایش بازده فردی، گروهی، سازمانی و اجتماعی کمک می نماید (۲۱).
سلیمانی، امین بیدختی، نجفی و کرمی ۲۰۱۹	تدوین الگوی شکل گیری انتقال یادگیری به محیط کار در برنامه های توسعه منابع انسانی: مقولات کلی شامل شرایط علی، مداخله ای، زمینه ای، استراتژی و پیامدها در نظر گرفته شده است (۲۲).
مائو و هو <sup>۲</sup> ۲۰۱۹	مطالعه شیوه ها و نوآوری در مدل آموزش های کاربردی کارکنان در مؤسسات خصوصی آموزش عالی: این مدل متمرکز بر برنامه های کاربردی، معطوف به بازار و پیش بینی توانایی ها در مؤسسات مذکور است و از طریق همکاری بین نهادها و نوآوری مداوم به طور کامل از توابع مهم مدل استفاده می شود (۲۳).
کوری و دویدام <sup>۳</sup> ۲۰۱۹	مدلی شش وجهی و یکپارچه از آموزش کارکنان: این مدل ساختار، ابتکارات و توسعه کارکنان را در سازمان و یادگیری در دامنه مستقر در یک برش توسعه عمومی قرار می دهد (۲۴).
کریس نیی <sup>۴</sup> ۲۰۱۹	اثر بخشی آموزش در محیط سیستم برنامه ریزی منابع سازمانی: انگیزه انتقال رابط بین حمایت و سرپرست انتقال آموزش است و تأثیر مثبت دارد (۲۵).
دمیرچی، حسینی و	طراحی الگوی توانمندسازی کارکنان بانک سپه بر اساس یادگیری های سازمانی:

<sup>1</sup> Kopp, Kinkel, Schäfer, Kieslinger, Brown

<sup>2</sup> Mao & Hu

<sup>3</sup> Corey & David M

<sup>4</sup> Chris Niyi

توانمندسازی کارکنان با توجه به یادگیری سازمانی تحت تأثیر عواملی مانند هدف‌گذاری، ارزیابی عملکرد، تفکر سیستمی، عوامل مربوط آموزش، محیط قادرساز، عوامل ساختاری، نهادینه‌سازی، مدیریت دانش و همسویی با تغییرات است و روابط یادگیری سازمانی و توانمندسازی کارکنان، ازجمله مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و پیامدهای توانمندسازی براساس یادگیری سازمانی است که موجب افزایش بهره‌وری و شایسته‌سالاری اعلام شده است (۲۶).	اولادیان ۲۰۱۹
الگوی جامعی برای کاربرد فن آوری معلمان آینده نگر: باورهای سازنده گرایانه شرکت کنندگان در آموزش و یادگیری، نگرش آن‌ها برای استفاده از فن‌آوری آموزشی پیش بینی می‌شود و اعتقادات آن‌ها در مورد خود مرتبط به طور مثبت و غیر منتظره ای بردانش و نگرش‌های سازنده آن‌ها را پیش بینی می‌کند (۲۷).	ارالپ، ارهان و موتلو تحسین <sup>۱</sup> ۲۰۱۸
شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی منابع انسانی در آموزش و پرورش به‌منظور ارائه یک مدل مفهومی: وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی منابع انسانی در ابعاد بهسازی اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و فردی از میزان رضایت نسبی و ابعاد سازمانی، حرفه‌ای و آموزشی پایین‌تر از حد متوسط اعلام شده است. مدل نهایی در چهار بخش فلسفه و اهداف، مؤلفه‌ها، فرآیند اجرایی و برون‌داد طراحی شده است (۲۸).	بیگدلی، داوودی، کمالی و انتصار فومنی ۲۰۱۸
ارزیابی اثربخشی کارگاه‌های آموزش جامع عمومی برای کارمندان دولت: آموزش‌ها تأثیر معناداری بر دانش و نگرش شرکت‌کنندگان و بیشتر در جهت هدف سازمان، بوده است (۲۹).	پالیا و گریگور <sup>۲</sup> ۲۰۱۶
بررسی نظام آموزش و توسعه کارکنان در سازمان‌های ایرانی (مطالعه وضعیت موجود): در ارزیابی فرآیندهای آموزشی برترین فرآیندها: طراحی، برنامه‌ریزی، مدیریت اجرا و نیازسنجی آموزشی و پایین‌ترین آن‌ها: شاخص‌های ارزیابی فرهنگ یادگیری و توسعه، ارزشیابی و پایش آموزش، نتایج و دستاوردهای سازمانی است (۳۰).	عموزاد، قهرمانی، خراسانی و فراست‌خواه ۲۰۱۵
در پیشینه پژوهش مباحثی درباره ابعاد مختلف یادگیری در محل کار، توانمندسازی کارکنان، مؤلفه‌های بهسازی منابع انسانی، تأثیر معنادار آموزش کارکنان، مطالعه وضعیت موجود آموزش، سنجش یادگیری در محل کار، مطرح شد. آنچه که به نظر پژوهشگر مغفول مانده است و می‌توان آن را مسئله اصلی پژوهش حاضر مطرح نمود این است که هیچ یک از پژوهش‌ها به ارائه مدلی جامع برای نظام جامع آموزش کارکنان در سازمان نظارتی نپرداخته‌اند؛ بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات ذیل است:	
۱- چه مدل مفهومی را می‌توان برای نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی برای سازمان نظارتی ارائه نمود؟	
۲- نتایج و پیامدهای مدل مفهومی در سازمان نظارتی چگونه خواهد بود؟	

<sup>۱</sup> . Eralp, Erhan & Mutlu Tahsin

<sup>۲</sup> . Pallai & Gregor

## روش پژوهش

پژوهش‌های کیفی، داده‌هایی که واقعیت‌های مورد مطالعه به صورت کلامی، تصویری یا امثال آن است را مورد تحلیل قرار می‌دهند. به عبارتی در این روش، پژوهشگران پدیده‌های مورد مطالعه را در شرایط طبیعی آن‌ها بررسی کرده و معنایی که افراد ذی‌ربط به پدیده نسبت می‌دهند را کشف می‌کنند. این پژوهش شامل: مجموعه‌ای از شواهد تجربی و شیوه‌های گردآوری داده‌ها از جمله داده‌های مصاحبه مانند تجربه‌های شخصی، زندگینامه، مشاهده مستقیم، اسناد تاریخی، متون تصویری که به لحظه‌های زندگی افراد معنا داده، می‌شود. به‌طور کلی پژوهش کیفی فرایند جستجوی منظم باهدف پی‌بردن به یک موقعیت نامعین اجتماعی یا انسانی است (۳۱).

این پژوهش از نظر نوع داده‌ها، کیفی و از شیوه سیستماتیک (منظم) که از شیوه‌های انجام پژوهش به روش نظریه‌برخاسته از داده‌های استراوس و کوربین<sup>۱</sup> (۳۲) و شامل سه مرحله کدگذاری باز<sup>۲</sup>، کدگذاری محوری<sup>۳</sup> و کدگذاری گزینشی<sup>۴</sup> است. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش را کلیه کارشناسان، نخبگان و اساتید مجرب در مشاغل اختصاصی سازمان نظارتی تشکیل می‌دادند. برای نمونه‌گیری از نوع هدفمند نظری و مطلوب استفاده شد. تعداد مشارکت‌کنندگان ۳۳ نفر است که با آن‌ها مصاحبه از نوع نیمه‌ساختاریافته که در گردآوری داده‌ها به دلیل انعطاف‌پذیری در تنظیم سؤال‌ها بر اساس پاسخ‌های آزمودنی، انجام شده است و افرادی انتخاب شدند که بیشترین اطلاعات و داده را برای پاسخ به سؤالات فراهم نمودند و مصاحبه‌ها تا رسیدن به نقطه اشباع و حداکثر اطلاعات ادامه یافت. تجزیه و تحلیل کیفی در این پژوهش به این صورت انجام شد که ابتدا مفاهیم معنایی حاصل مصاحبه عمیق با مشارکت‌کنندگان، تایپ، ویرایش املائی و سپس وارد نرم‌افزار مکس کیودا ۲، ۲۰۱۸ گردید و به ترتیب ذیل سه مرحله کدگذاری روی آن‌ها پیاده‌سازی شد.

مرحله اول: کدگذاری باز

پژوهشگر از طریق جزء‌جزء کردن اطلاعات به شکل طبقه‌های اطلاعات پدیده مورد مطالعه را بررسی می‌کند. در این مرحله داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها، طبقه‌های اصلی و فرعی مشخص می‌شود. کدگذاری اولیه اعمال برچسب مفهومی به واحدهای معنادار برآمده از مصاحبه‌های انجام گرفته، است. در این پژوهش ۶۷۳ مفهوم اولیه حاصل شد.

مرحله دوم: کدگذاری محوری

<sup>۱</sup>. Strauss & Corbin

<sup>۲</sup>. Open coding

<sup>۳</sup>. Axial coding

<sup>۴</sup>. Selective coding

پژوهشگر یک مقوله کدگذاری باز را انتخاب و سپس آن را به عنوان مقوله یا پدیده اصلی در مرکز فرآیند مورد بررسی قرار داده و رابطه سایر مقوله‌ها را با آن مشخص می‌کند. مقوله‌های جدا از هم در چهارچوبی معنادار در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و روابط میان آن‌ها، به‌ویژه رابطه مقوله محوری با سایر مقوله‌ها، مشخص می‌شود. از بین کدهای باز تعداد ۱۲۶ مؤلفه ایجاد گردید.

مرحله سوم: کدگذاری گزینشی

پژوهشگر تکوین نظریه درباره ارتباط بین مقوله‌های به دست آمده در الگوی کدگذاری محوری را مورد بررسی قرار می‌دهد (۳۱). در پژوهش حاضر تعداد ۱۸ مقوله تعیین شد.

در حقیقت انباشت دانش و شهود محقق، تقلیل همپوشانی در نرم‌افزار، نظر اساتید مجرب و ابزار آماری جدید بر اساس مقیاس کدها، در فرآیند کدگذاری انتخابی به محقق کمک نموده است. در انتهای مرحله کدگذاری انتخابی با توجه به نتایج گام‌های قبلی کدگذاری، مقوله‌ی اصلی انتخاب و به شکلی نظام‌مند به سایر مقوله‌ها مرتبط شد. ارتباطات اعتبار بخشیده شده و مقوله‌هایی که نیاز به تصفیه و توسعه‌ی بیشتر داشتند، بهبود یافتند. لازم به ذکر است که گام‌های فوق در فرایندی رفت و برگشتی انجام شده‌اند. بنابراین گام‌های کدگذاری انتخابی به شکل واضحی از یکدیگر مجزا نیستند و از طریق یک فرایند تعاملی، همراه با کدگذاری باز و محوری انجام می‌شود. در این مرحله یک‌بار دیگر از تعدادی از افراد مجرب مشارکت‌کننده در این پژوهش خواسته شد که در مورد فرایند تدوین مدل و مدل نهایی نظرات خود را ارائه دهند که بیشتر آن‌ها مدل به دست آمده را تأیید و بعضی از آن‌ها نیز نظرات اصلاحی داشتند که در فرایندی رفت و برگشتی، اصلاحات اعمال و در نهایت مدل مفهومی تأیید شد.

جدول شماره ۲- آمار توصیفی مشارکت‌کنندگان

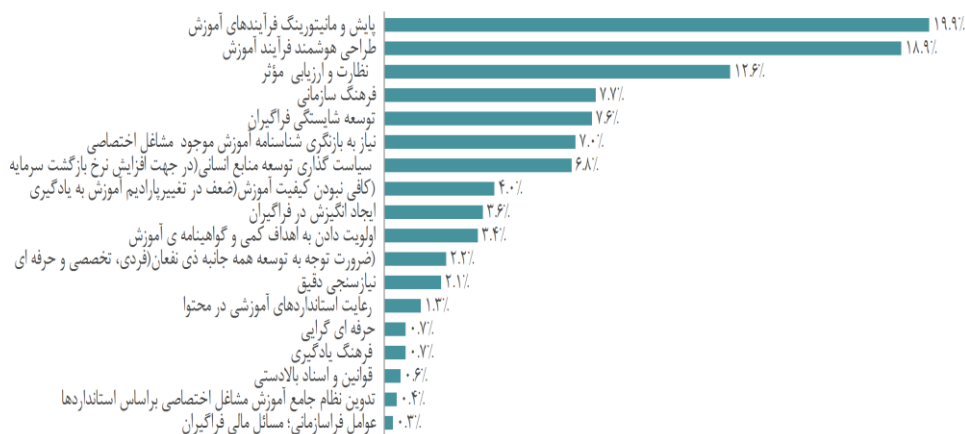
	جنسیت					فراوانی	
	مرد	زن	جمع	لیسانس	فوق لیسانس	دکتری	کل
تعداد	۲۶	۷	۳۳	۴	۲۴	۵	۳۳
درصد	۷۹/۷۸	۲۱/۲۱	۱۰۰	۱۲/۱۲	۷۲/۷۳	۱۵/۱۵	۱۰۰

### یافته‌های پژوهش

برای یکپارچه سازی و ارائه مدل نهایی نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی پس از شناسایی مقوله محوری و ربط دادن سایر مقوله‌ها در قالب پارادایم سیستماتیک نظریه برخاسته از داده‌ها، به پالایش الگوی طراحی شده و پروراندن عوامل اصلی اقدام شد و مدل نهایی پژوهش به شکل یک، به دست آمد و پس از رعایت مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی، رسیدن به کفایت و اشباع نظری به دست نمی‌آید؛ بلکه پژوهشگر در حین گردآوری و تحلیل داده‌ها متوجه می‌شود که داده‌های جدید متفاوت با

داده‌های قبل نیست و آن‌ها تکرار یافته‌های قبلی هستند و نکته مبهمی هم در خصوص مقوله‌ها و ارتباط آن‌ها باهم وجود ندارد، در این مرحله محقق به اشباع نظری رسیده است (۳۳). در پژوهش حاضر نیز در مصاحبه سی‌ام داده‌ها تکرار شدند و کد اولیه‌ای ایجاد نشده است. ولی برای اطمینان محقق ۳ مصاحبه دیگر نیز انجام داد. نتیجه این که مصاحبه سی و سوم این پژوهش، نمونه به نقطه اشباع تئوریکال یا اشباع نظری رسانیده است و جمع‌آوری مصاحبه به اتمام رسید. نتایج حاصل از داده‌های کیفی گردآوری شده با استفاده از ابزار مصاحبه، از نکات کلیدی کدگذاری باز، مفاهیم انتزاعی و سپس مقولات انتزاعی‌تر ساخته می‌شوند. از طریق روش استقرایی و رسیدن از جزء به کل، تعداد ۱۲۶ کد باز از میان ۶۷۳ مفهوم شناسایی شده است. نتایج حاصل از کدگذاری محوری ۱۲۶ کد اولیه در قالب ۱۸ مقوله دسته‌بندی شده است. هر کدام از مقولات، از یک یا چند مفهوم تشکیل شده‌اند که آن مفاهیم در واقع بیانگر ویژگی‌ها، شرایط و یا وضعیت موجود و یا مطلوب مقوله مورد نظر می‌باشند. پس از شناسایی مقولات توسط کدگذاری محوری با استفاده از فراوانی کدهای داده شده به مقولات، اهمیت آن‌ها مشخص شد. کدگذاری انتخابی، فرایند یکپارچه سازی و تصفیه‌ی نظریه است (۳۲). در نهایت مجدداً از اساتید مجرب در خصوص تدوین مدل و مقولات آن اعلام نظر گردید و اصلاحات لازم انجام شد. خروجی نرم‌افزار در زمینه فراوانی کدهای داده شده به مقولات به تفکیک در نمودار ذیل و در جدول شماره پنج آورده شده است.

مدل نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی



نمودار شماره ۱- فراوانی کدگذاری مقولات مدل نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی

طبق نمودار یک، مقوله پایش و مانیتورینگ فرآیندهای آموزش با تعداد ۱۳۴ تکرار کد و ۱۹/۹٪ در رتبه اول است طراحی هوشمند برنامه‌ریزی آموزش با تعداد کد ۱۲۷ و ۱۸/۹٪ در رتبه دوم است و مقوله نظارت و ارزیابی مؤثر با ۸۵ کد و ۱۲/۶٪ در رتبه سوم قرار دارد.

پایایی مدل

به‌منظور سنجش پایایی مدل طراحی شده از شاخص کاپا<sup>۱</sup> استفاده شده است (۳۴). بدین طریق که شخص دیگری (از نخبگان این رشته) بدون اطلاع از نحوه ادغام کدها و مفاهیم ایجاد شده توسط محقق، اقدام به دسته‌بندی کدها در مفاهیم کرده است. سپس مفاهیم ارائه شده توسط محقق با مفاهیم ارائه شده توسط این فرد مقایسه شده است. در نهایت با توجه به تعداد مفاهیم ایجاد شده مشابه و مفاهیم ایجاد شده متفاوت، شاخص کاپا محاسبه شده است. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، محقق ۱۸ مفهوم و فرد دیگر ۱۵ مفهوم ایجاد کرده‌اند که از این تعداد ۱۴ مفهوم مشترک هستند.

جدول شماره ۳- وضعیت تبدیل کدها به مفاهیم توسط محقق و فرد دیگر

		نظر محقق		
		بله	خیر	مجموع
نظر فرد دیگر	بله	A=۱۴	B=۱	۱۵
	خیر	C=۴	D=۰	۴
مجموع		۱۸	۱	۱۹

جدول شماره ۴- وضعیت شاخص کاپا

وضعیت توافق	مقدار عددی شاخص کاپا
ضعیف	کمتر از صفر
بی‌اهمیت	۰-۰/۲
متوسط	۰/۲۱-۰/۴۰
مناسب	۰/۴۱-۰/۶۰
معتبر	۰/۶۱-۰/۸۰
عالی	۰/۸۱- ۱/۰۰

<sup>۱</sup>. kappa

$$\begin{aligned} \text{مشاهده شده} &= \frac{A+D}{N} = \frac{14}{19} = 0.736 \\ \text{توافقات شانسی} &= \frac{A+B}{N} \times \frac{A+C}{N} \times \frac{C+D}{N} \times \frac{B+D}{N} = \frac{15}{19} \times \frac{18}{19} \times \frac{4}{19} \times \frac{1}{19} = 0.0081 \\ K &= \frac{\text{توافقات مشاهده شده} - \text{توافقات شانسی}}{\text{توافقات شانسی} - 1} = \frac{0.736 - 0.0081}{1 - 0.0081} = 0.733 \end{aligned}$$

همان‌طور که دیده می‌شود مقدار شاخص کاپا برابر با ۰/۷۳۳ محاسبه شد که با توجه به جدول شماره ۴ در سطح توافق معتبر قرار گرفته است. در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش مبنی بر ارائه مدل مفهومی برای نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی سازمان نظارتی، پس از شناسایی مقوله محوری و ربط دادن سایر مقوله‌ها در قالب پارادایم سیستماتیک نظریه برخاسته از داده‌ها، به پالایش الگوی طراحی شده و پروراندن عوامل اصلی اقدام و مدل نهایی پژوهش به شرح ذیل و در شکل یک، به دست آمد: در این پژوهش، مقوله اصلی و پدیده اصلی هسته فرآیند مورد مطالعه مدل جامع نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی بر اساس استانداردها و مدل‌های تعالی آموزش است. مقوله محوری، همان پدیده اصلی مورد نظر این پژوهش که اساس و محور فرایندی است که تمام مقوله‌های اصلی دیگر به آن ربط داده شده‌اند و با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان از عوامل تأثیرگذار بر این پدیده و راهبردهایی برآمده از آن و در ادامه پیامدهای و نتایج حاصل از این راهبردها سخن گفت.

شرایط علی، شامل مواردی از مقولات است که مستقیماً بر پدیده محوری تأثیرگذار است یا به‌گونه‌ای ایجادکننده و توسعه‌دهنده این پدیده هستند که اغلب می‌توان با نگاهی منظم به داده‌ها و بازبینی حوادث آن‌ها را پیدا کرد. در این پژوهش بر روی بعد پایش و مانیتورینگ فرآیندهای آموزش، ضرورت توجه به توسعه همه جانبه ذی‌نفعان (فردی، تخصصی و حرفه‌ای)، اولویت دادن به اهداف کمی و گواهینامه‌ی آموزش، کافی نبودن کیفیت آموزش (ضعف در تغییر پارادایم آموزش به یادگیری) و نیاز به بازنگری شناسنامه آموزش موجود مشاغل اختصاصی، تأکید شده است. تعدادی از مشارکت‌کنندگان، توجه به وضعیت کمی را اولویت سازمان دانسته‌اند و ضرورت بازنگری در وضعیت موجود آموزش اعم از کمیت، کیفیت، شناسنامه موجود آموزشی برای ارتقای سطح یادگیری بیان داشته‌اند.

شرایط زمینه‌ای، به‌طور کلی عوامل خاصی هستند که سازمان‌ها نمی‌توانند آن‌ها را کنترل کنند اما راهبردهای ما از آن بستر متأثر هستند. در رابطه با این عوامل طی مصاحبه‌های انجام‌شده اکثریت قریب اتفاق به فرهنگ سازمانی، فرهنگ یادگیری در سازمان و عوامل فراسازمانی؛ مسائل مالی فراگیران اشاره کردند و از آن جمله می‌توان به اعتقاد و نگرش اکثریت مشارکت‌کنندگان به تأثیر آموزش بر کار،

فرهنگ سازی آموزش در سازمان و تمایل به تغییر شغل را بیان نمود که نشان می‌دهد چگونه این عوامل راهبردهای اتخاذ شده ما را تسهیل می‌کنند.

راهبردها همان اقداماتی هستند که در پاسخ به مقوله یا پدیده محوری ارائه می‌شوند، به شکل هدفمندی انتخاب شده و با استفاده از آن‌ها می‌توان به پدیده محوری جامه عمل پوشاند. در این پژوهش مشارکت‌کنندگان به بعد توسعه شایستگی، نظارت و ارزیابی مؤثر، نیازسنجی دقیق، رعایت استانداردهای آموزشی در محتوا و حرفه‌ای‌گرایی، به عنوان راهبردها بیش از سایر مقولات اشاره نمودند. شرایط مداخله‌گر که به تعدیل شرایط علی می‌پردازد و بر راهبردها تأثیر می‌گذارد، طی مصاحبه‌های انجام شده، بر سیاست گذاری توسعه منابع انسانی (در جهت افزایش نرخ بازگشت سرمایه در آموزش) و قوانین و اسناد بالادستی تأکید شده است.

پیامدها و نتایج، از اتخاذ راهبردهایی نشأت می‌گیرد که در حالت موفقیت‌آمیز، تحقق آن‌ها موجب تحقق مقوله محوری می‌شود. به‌عنوان نتیجه مصاحبه‌شوندگان این پژوهش، بر طراحی هوشمند فرآیند آموزش و ایجاد انگیزش در فراگیران اشاره کرده‌اند.

جدول شماره ۵- فراوانی کدگذاری‌ها

تکرار	کدهای باز	مقوله	تکرار	کدهای باز	مقوله
۱	مشکلات اجرایی آموزش	پایش و مانیتورینگ فرآیندهای آموزش	۱	افت آموزش بصورت کلی	ضرورت توجه به توسعه همه جانبه ذی- نفعان (فردی، تخصصی، حرفه‌ای)
۴	بیشتر در قسمت اجرا مشکل دارد		۱۴	ضعیف بودن آموزش موجود	
۴	کم توجهی به سطوح مشاغل		۱۱	وضعیت آموزش از نظر کمی بدنیست.	اولویت دادن به اهداف کمی و گواهینامه آموزشی
۱	به روزنبو دن روش‌ها		۱۲	پرکردن ساعات آموزشی بعنوان هدف	
۶	ضعف در آموزش‌ها ی غیر حضوری		۱	کیفیت لازم را ندارد	کافی نبودن کیفیت آموزش (ضعف در تغییر پارادیم)
۹	مجرب نبودن اساتید		۷	کیفی نیست	
۹	جالب نبودن موضوع آموزش		۴	تخصصی نیست	

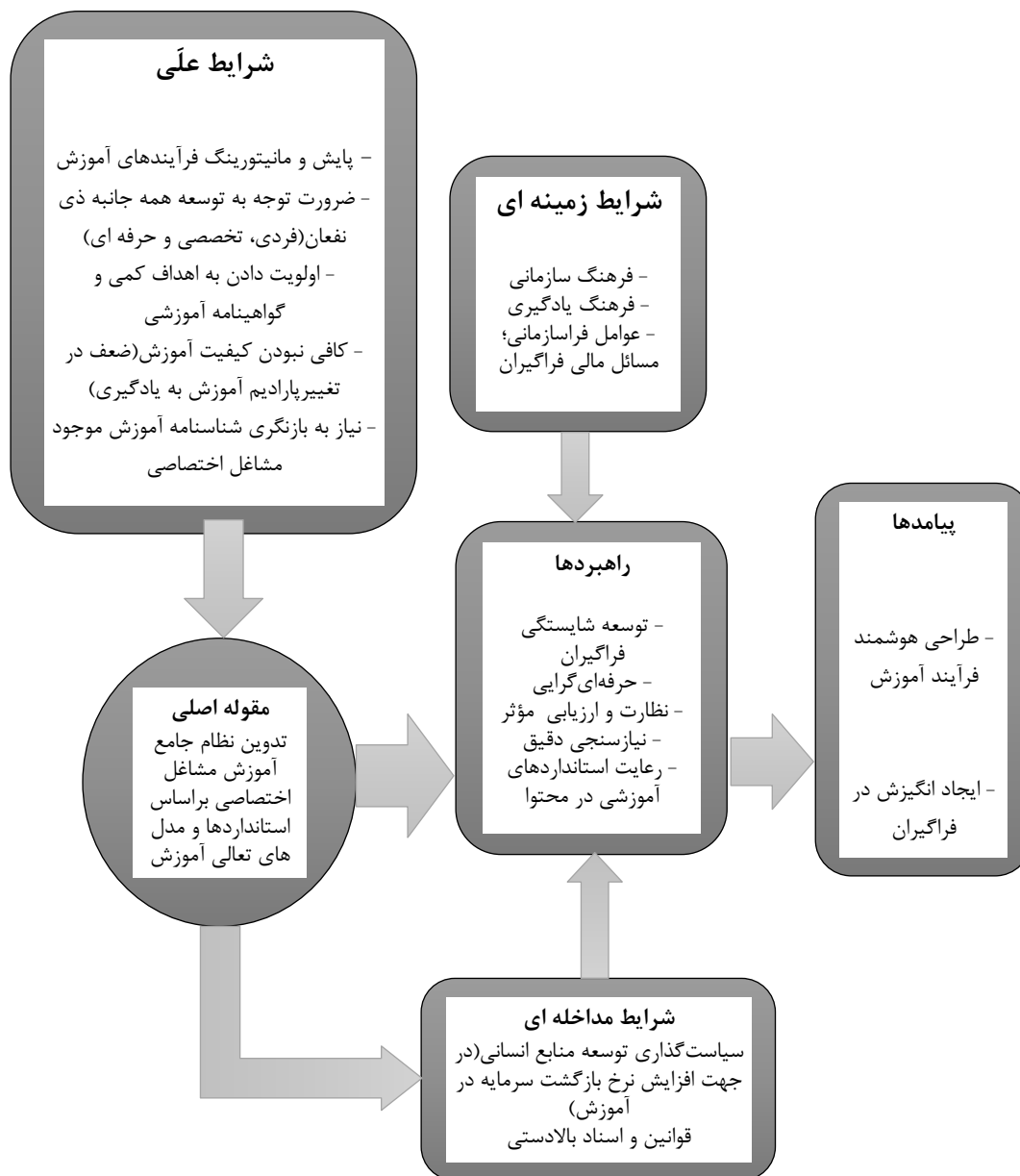


۳	نبود ارتباط بین آموزش با تحصیلات		۱۵	کاربردی نیست	آموزش به یادگیری)
۱۴	مشارکت کم در ساعت غیراداری		۳	تعیین شرح وظایف	حرفه‌ای- گرای
۳	فاصله میان برنامه و اجرا		۲	شفاف شدن شرح وظایف	
۲	اعتبار اندک		۱	واقعی تر شدن نیازسنجی	نیازسنجی دقیق
۴	برنامه ابلاغی از ستاد واضح نیست		۵	هدفمند شدن نیازسنجی آموزش	
۳	نیاز به مهارت در انجام وظایف		۵	برگزاری آموزش بر مبنای نیاز	
۱	کافی نبودن آگاهی و شناخت لازم		۳	نیازسنجی بر اساس وظایف سازمان	
۱۱	کافی نبودن اطلاعات		۱	در محتوای آموزش نقد است	رعایت استانداردهای آموزشی در محتوا
۱	مشکلات ساختاری		۸	آموزش‌ها کارشناسی شده نیست	
۵	تاثیری در ارتقا ندارد		۱	تغییر عناوین شناسنامه آموزش	نیاز به بازنگری شناسنامه آموزش
۵	متناسب با ساختار سازمان نیست		۹	نیاز به بازنگری است	موجود مشاغل اختصاصی
۲	کم تجربگی مدیران		۶	تفکیک برای نیروهای درون سازمان و بیرون از سازمان	
۷	سازمان با توسعه جامعه توسعه نیافته است		۶	برخی دوره‌ها نیاز امروز نیست	
۲	سازمان هیچ وقت بر اساس عرضه و تقاضا نرفته است		۳	فقط تئوری نباشد	
۱	به کارگیری نیروهای برون سازمانی		۴	مبنا شرح وظایف اصلی باشد	
۱	مشکلات نیروی انسانی		۳	در فرایند زمانی قرار گیرند	
۷	پایین بودن انگیزه آموزش در کارکنان		۷	نیاز مشاغل نیست	
۵	نداشتن نیروی متخصص		۶	عناوین دانشگاهی است	

۲	کم بودن تعهد به تشکیلات اداری		۲	مشاغل زیر مجموعه تفکیک شود	
۱	مشکلات آموزشی وظایف		۱	سیاست های کلان نیاز است	سیاست- گذاری
۸	مشکلات آموزشی کارکنان در انجام وظیفه		۸	برگزاری آموزش در ساعت اداری	
۱	تجربیات سینه به سینه منتقل شده است		۲	توجه به دوره های حضوری	
۱۱	تاثیر نداشتن آموزش در انجام وظایف		۳	اجباری شدن آموزش- های تخصصی	
۴	ایجاد انگیزه در نیروی انسانی		۴	استخدام کارمند مناسب کار	توسعه منابع انسانی (در جهت نرخ بازگشت سرمایه در بخش آموزش)
۳	ارتقا از طریق آموزش		۸	اهمیت به نیروهای انسانی سازمان	
۱	شایسته‌گزینی در پست ها	ایجاد انگیزش در فراگیران	۶	هزینه‌کردن برای آموزش	
۳	تخصصی شدن انتصاب‌ها		۸	جذب نیرو های متخصص از ابتدا	
۹	سلسله مراتبی شدن پست‌ها		۳	مرتبط بودن پیشینه نیرو قبل از آموزش	
۴	انتصاب نیروهای سازمانی در پست‌ها		۲	جانشین پروری در سازمان	
۱	تمایل به تغییر در شغل	فرهنگ یادگیری	۱	فراخوان برای پست‌ها	
۴	فرهنگ‌سازی آموزش		۱	تناسب آموزش با اهداف سازمان	
۱	مسایل مالی کارمند	عوامل فراسازمانی فراگیران؛ مسائل مالی	۶	به درد مجموعه بخورد	توسعه شایستگی فراگیران
۱	وضعیت اقتصادی فراگیران		۱	تناسب آموزش با افراد در مشاغل	
۱	ارزیابی دوره‌های آموزش	نظارت و ارزیابی	۷	تناسب آموزش با مشاغل اختصاصی	

۶	انجام آسیب شناسی	مؤثر آموزش	۱۱	تناسب آموزش با عملکرد	طراحی هدفمند فرآیند آموزش
۳	بازخورد سازمان از آموزش		۲۰	تناسب آموزش با شغل فرد	
۲۰	ارزیابی دوره‌های آموزش نامناسب در محیط کار		۵	تناسب آموزش با سطوح	
۱۶	ارزیابی دوره‌های آموزشی مناسب در محیط کار		۱	راهبردهای آموزش مؤثر	
۱	ارزشیابی فردی		۸	اهمیت به برنامه‌ریزی در آموزش	
۶	تاثیر کمی آموزش در ارزشیابی فردی		۱۱	استفاده از اساتید مجرب و آشنا به سازمان	
۲	رفع مشکلات کنترل و نظارت وظایف شغلی		۴	استفاده از روش‌های عملی در آموزش	
۳	آموزش منابع انسانی برای نظارت		۷	کاربردی بودن آموزش	
۵	نیاز به وحدت رویه از ستاد برای نظارت		۲۱	تخصصی شدن آموزش	
۶	انجام نظارت از ستاد		۲	استفاده از خدمات الکترونیکی در آموزش	
۸	تعیین شاخص نظارت		۱	مناسب بودن زمان و شرایط در آموزش	
۴	نیاز به منابع انسانی متخصص		۷	جدید شدن موضوعات در آموزش	
۴	استفاده از ابزار علمی برای نظارت	۶	استمرار و تداوم آموزش		
۱	تدوین نظام جامع آموزش	تدوین نظام جامع آموزش براساس استانداردها و مدل‌های تعالی آموزش	۸	باید کیفی محور باشد	توجه به دوره های مهارتی
۲	نظام محور بودن در نظام آموزشی	۴			
۱	آموزش مهم و ضروری است	فرهنگ سازمانی	۸	توجه به آموزش در کنار تجربه	
۳۰	آموزش برای انجام وظیفه بهتر		۶	توجه به مخاطب در هر	

			آموزش	
۲۱	ضرورت حضور کارکنان در دوره‌های آموزشی		۳	متون آموزشی استاندارد باشند
۱	توجه به قانون سقف آموزش برای کارمندان	قوانین و اسناد بالادستی	۳	تناسب آموزش در هر سطح با مخاطبان
۳	رعایت ساعت تعیین شده آموزش برای کارمندان		۱	توجه به مطالبات سطوح متفاوت
	۱۸ مقوله		۱	ارتقای سطح دانش و تخصص
	۱۲۶ مؤلفه	در مجموع	۱۹	برگزاری آموزش و کارگاه
	۶۷۳ مفهوم		۴	مدیریت دانش
			۲	برگزاری جلسات توجیهی



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش به شیوه سیستماتیک استراوس و کوربین منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، نتایج و پیامدهای مدل مفهومی در سازمان نظارتی چگونه خواهد بود؟ با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در مدل مفهومی پژوهش، ۲ مقوله مربوط به پیامدها و نتایج به شرح ذیل می‌باشند:

مقوله طراحی هوشمند فرآیند آموزش: بر اساس نتایج شامل ۲۱ کدباز می‌باشد. شاخص‌های تخصصی شدن آموزش و برگزاری آموزش و کارگاه با ۱۶ کد تخصیص یافته بیشترین تکرار را در میان سایر شاخص‌های این مقوله دارا است (جدول ۶).

مقوله ایجاد انگیزش در فراگیران: همان‌طور که در جدول زیر دیده می‌شود شامل ۶ کدباز است. همچنین مشاهده می‌شود شاخص سلسله مراتبی شدن پست‌ها با ۷ کد تخصیص یافته بیشترین تکرار را در میان سایر شاخص‌های این مقوله دارا است (جدول ۶).

جدول ۶ شماره - فراوانی کدگذاری مقولات پیامدها و نتایج مدل نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی

سازمان نظارتی: طراحی هوشمند فرآیند آموزش و ایجاد انگیزش در فراگیران

Code System																																	
مدل نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی													0																				
طراحی هوشمند فرآیند آموزش													0																				
راهنمای آموزش موثر													1																				
اهمیت به برنامه ریزی در آموزش													1																				
استفاده از اساتید مجرب و آشنا به سازمان	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10																			
استفاده از روش‌های عملی در آموزش	1												4																				
کاربرد بودن آموزش	1												4																				
تخصصی شدن آموزش	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16																			
استفاده از خدمات الکترونیکی در آموزش													1																				
مناسب بودن زمان و شرایط در آموزش	1												1																				
جدید شدن موضوعات در آموزش	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7																			
استمرار و تداوم آموزش	1	1											4																				
باید کیفی محور باشد													6																				
توجه به دوره‌های مهارتی													2																				
توجه به آموزش در کنار تجربه	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7																			
توجه به مخاطب در هر آموزش	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6																			
متون آموزشی استاندارد باشند													3																				
تناسب آموزش در هر سطح با مخاطبان													3																				
توجه به مطالبات سطوح متفاوت	1												1																				
ارتقای سطح دانش و تخصص	1												1																				
برگزاری آموزش و کارگاه	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16																			
مدیریت دانش	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4																			
برگزاری جلسات توجیهی	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2																			
ایجاد انگیزش در فراگیران													0																				
ایجاد انگیزه در نیروی انسانی	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4																			
ارتقا از طریق آموزش													1																				
شایسته‌گزینی در پست‌ها													1																				
تخصصی شدن انتصاب‌ها	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3																			
سلسله مراتبی شدن پست‌ها	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7																			
انتصاب نیروهای سازمانی در پست‌ها	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4																			
SUM	3	3	1	2	5	3	4	4	6	3	4	1	2	4	6	3	1	7	6	6	5	6	3	2	6	4	1	8	2	2	3	2	125

در همین زمینه می‌توان با توجه به بررسی‌های انجام شده در بین نظریه‌های مرتبط با این موضوع، به دیدگاه تخصصی کافمن و هرمن (۱۴) اشاره کرد. آن‌ها در تعریف برنامه‌ریزی آموزشی استراتژیک، آینده بهتر و تلاش در به‌وجود آوردن آن را بیان کرده

- و سه زمینه برای آن در نظر گرفته‌اند که با توجه به مطالعات انجام‌شده، مقولات حاصل از مدل مفهومی پژوهش با هر یک از زمینه‌ها به شرح ذیل آورده شده است.
- بازاندیشی نظام آموزشی: این زمینه شامل: دورنگری، تعیین سطح، برنامه‌ریزی و نتایج، گردآوری داده‌ها، شناسایی باورها، پنداره‌ها، مأموریت‌ها و نیازسنجی است و مقولات در این زمینه: پایش و مانیتورینگ فرآیند آموزش، نیازسنجی دقیق، فرهنگ‌سازمانی و فرهنگ‌یادگیری است.
  - بازسازی ساختارهای نظام آموزشی: این زمینه شامل: برنامه‌ریزی توافق جمعی، سیاست‌گذاری و شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها است و مقولات مرتبط با آن؛ توسعه شایستگی، حرفه‌ای‌گرایی، نیازسنجی دقیق، توسعه منابع انسانی (در جهت افزایش بازگشت نرخ سرمایه به بخش آموزش)، می‌باشد.
  - بازآفرینی نظام آموزشی: در این زمینه اجرا و ارزشیابی، مدیریت استراتژیک، ارزیابی تکوینی و ارزیابی پایانی قرار دارد و مقولات مرتبط با آن شامل مقوله: طراحی هوشمند فرآیند آموزش و ایجاد انگیزش در فراگیران می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های گروسمن و سالاس<sup>۱</sup> (۳۵) مبنی بر ضروری دانستن نظامی جامع و مدون برای آموزش‌های سازمانی، می‌باشد و بیان کرده‌اند: کارکنان سازمان که از آموزش لازم برخوردار نباشند، موجب بروز اشتباهات، خسارات و آسیب‌هایی می‌شوند که برای سازمان بسیار پرهزینه است. لذا برای جلوگیری از اشتباهات جبران‌ناپذیر طرح جامع آموزش موردنیاز است. بر همین اساس در پژوهش حاضر باهدف ارائه مدل نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی برای سازمان نظارتی، تلاش شد تا مدل مفهومی مناسبی متأثر از عوامل مؤثر بر نظام جامع آموزش مشاغل اختصاصی سازمان نظارتی ارائه شود. مدل مفهومی حاصل از پژوهش کیفی و براساس روش نظریه برخاسته از داده‌های استراوس و کوربین در سال ۱۹۹۰ بوده و در آن مراحل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی، انجام و شامل ۶۷۳ مفهوم، ۱۲۶ مؤلفه و ۱۸ مقوله است.

نتایج کدگذاری مصاحبه‌ها و تجزیه و تحلیل یافته‌های بخش کیفی حاکی از آن است که مقولات علی در مدل مفهومی نظام جامع آموزش برای مشاغل اختصاصی سازمان نظارتی، شامل: پایش و مانیتورینگ فرآیند آموزش، توجه به توسعه همه جانبه ذینفعان (فردی، تخصصی و حرفه‌ای)، اولویت داشتن اهداف

<sup>۱</sup>. Grossman & Salas

کمی و گواهینامه های آموزشی، کافی نبودن کیفیت آموزش و نیاز به بازنگری در شناسنامه آموزشی مشاغل اختصاصی کارکنان سازمان است که با برنامه ریزی و مدیریت آموزشی دوره های آموزشی، روند آموزش کارکنان بهبود خواهد یافت. البته شرایط زمینه ای با مقولات: فرهنگ سازمانی، فرهنگ یادگیری و عوامل فراسازمانی، مسائل مالی فراگیران نیز در شرایط موجود تأثیرگذار هستند. اذعان به ضرورت برگزاری آموزش برای کارکنان، همچنین میزان اعتبارات در نظر گرفته شده برای برگزاری آموزش ها، انتقال آموزش و به ویژه عوامل فرهنگی آموزش پذیری کارکنان از موارد زمینه ای مؤثر در این مدل مفهومی است. مقولات در شرایط مداخله گر شامل: سیاست گذاری توسعه منابع انسانی در جهت افزایش بازگشت سرمایه در بخش آموزش و حرفه ای گرایی فراگیران است و سیاست گذاری در نحوه ارتقای دانشی کارکنان و بازنگری در شرح وظایف برخی مشاغل در سازمان بر پدیده محوری که همان ارائه مدل مفهومی است تأثیر می گذارد. مقولات راهبردها در این مدل مفهومی شامل: نظارت و ارزیابی مؤثر، نیازسنجی دقیق، رعایت استانداردها در محتوای آموزشی و توسعه شایستگی فراگیران است. این مقولات در این مدل انجام نظارت و ارزشیابی تدریجی و تکمیلی از دوره های آموزشی، دقت در انجام نیازسنجی با توجه به شرایط کارکنان و تخصصی بودن مشاغل آن ها و توسعه شایستگی فراگیران با در نظر گرفتن اهداف توسعه فردی و سازمانی آن ها همچنین تهیه محتوای علمی و کاربردی برای دوره های آموزشی را شامل می شود. در نهایت پیامدهای این مدل شامل مقولات: ایجاد انگیزش در فراگیران و طراحی هوشمند فرآیند آموزش هستند. تدوین نظام جامع آموزشی برای کارکنان که چشم انداز روشنی را برای سازمان به همراه خواهد داشت در ارتقای سطح یادگیری فردی و سازمانی فراگیران با ایجاد انگیزه های آموزشی (مالی و معنوی) در بین کارکنان و داشتن برنامه ریزی هدفمند برای توسعه سازمان از پیامدهای مهم این مدل محسوب شود (شکل ۱). در بررسی های انجام شده و مقایسه مدل ارائه شده با سایر مدل های آموزشی، سه مقوله نیازسنجی، اجرا و ارزشیابی مشترک می باشند؛ اما مقولات توسعه شایستگی، حرفه ای گرایی و تدوین نظام جامع آموزش براساس استانداردها و مدل های تعالی آموزش، از موارد مهم مقولات مدل مفهومی پژوهش و متمایز با پژوهش های دیگر است. سایر مقولات حاصل نیز در برخی مدل های آموزشی مشترک می باشند. در نتیجه مدل مفهومی ارائه شده، می تواند در سازمان نظارتی مورد توجه قرار گیرد و در پویایی و توسعه منابع انسانی سازمان مؤثر واقع شود.

همچنین در پاسخ به سؤال دوم: نتایج و پیامدهای مدل مفهومی در سازمان نظارتی چگونه خواهد بود؟ نتایج پژوهش حاکی از آن است که طراحی هوشمند فرآیند آموزش و ایجاد انگیزش در فراگیران به عنوان نتایج و پیامدها در مدل مفهومی بیان شده است. به عبارتی در طراحی هوشمند فرآیند آموزش، شامل: تخصصی شدن آموزش، برگزاری کارگاه، استفاده از اساتید مجرب، استفاده از روش های عملی و متون استاندارد، برنامه ریزی علمی و ... می باشد. همچنین ایجاد انگیزش در فراگیران، با



استفاده از آموزش در جهت ارتقای آن‌ها برای رشد فردی، سازمانی و توسعه همه جانبه فراگیران و شاغلان سازمان نظارتی پیامد و نتیجه مدل مفهومی است.

### منابع

1. Donna E E, Veronica M B, Crystal T T. Comprehensive Assessment for Teaching and Learning Centres: A Field-Tested Planning Model. *International Journal for Academic Development*. 2020; 25(4): 337-349.
2. Richard S. Graded Assessment Models for Competency-Based Training in Vocational Education and Training. *World Journal of Education*. 2020; 10(3): 106-112.
3. Darville R. Comparative Study of Strategies, Policies and Constraints. *Adult Education Quarterly*. 2018;68(4):348-72.
4. vanderSteen M, Twist mV, Frissen P. Learning from experience. 2016;35(1):105-25.
5. Pacheco R, Franzese C. Executive programs for Brazilian mid-career public managers Pitfalls and challenges. *Teaching Public Administration*. 2017;35(1):38-49.
6. Knassmüller M. Culture matters – the training of senior civil servants in Austria, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Teaching Public Administration*. 2015;34(9):120-49.
7. Lochan D. Service quality and the training of employees: The mediating role of organizational commitment *Tourism Management*. 2015;46(1):419-30.
8. Mashayekh F. *New perspectives on educational planning*. Tehran: Samat.; 2015.
9. Saadat E. *Human resources management*. Tehran: Samat; 2007.
10. Abtahi H. *Training and improvement of human capital*. Tehran: Paivand; 2004.
11. Alwani M. *Public Management*. Tehran: Ney; 2009.
12. Salas E, Wilson K, Priest M, Guthrie J. *Design, Delivery, and Evaluation of Training system* 2006.
13. Mashayekh F. *UNESCO Advisory Group Educational planning process*. Tehran: School; 2008.
14. Kaufman R, Herman J. *Strategic plan in the educational system*. Tehran: Madrasa; 2006.
15. Hall A, Fagen R. *General systems theory and human communication*: Hayden Book company. Inc.; 1975.
16. Cortes F, Prezeworski A, Sprague J. *Systems analysis for social scientists*: New York: John Wiley & Sons; 1974.
17. Goldstein I, Ford J. *Training in organization*. rded, editor. New York: Mc Graw Hill; 2004.

18. Kopp T, Kinkel S, Schäfer T, Kieslinger B, Brown A. Measuring the impact of learning at the workplace on organizational performance. *International Journal of productivity and performance management*, emerald geoup publishing. 2020;69(7):1455-74.
19. Gasmzadeh Alishahi A, Razaghi M, Masoumi Kia F. The role of learning and organizational training atmosphere in job performance. *Quarterly Journal of Management on Organization Training*. 2020; 9 (1): 174-147.
20. Wahhabi F, Hossein Yavari H, Hassan Moradi H, Najafi A. Designing a comprehensive system of in-service training of professional police based on the law of employment of the police force of the Islamic Republic of Iran in the field of public order and security. *Quarterly Journal of Education in Law Enforcement Sciences*. 2019; 6 (22): 131-152.
21. Kalantari M, Baharestan J, Nadi M. Data analysis of the components of managerial behavior components in order to provide a model for the Iranian higher education system. *Quarterly Journal of Management on Organization Training*. 2019; 8 (1): 13-38.
22. Soleimani E, Amin Beidakhti A, Najafi M, Karami M. Develop a model for the formation of learning transfer to the workplace in human resource development programs. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*. 2019; 13 (44): 37-51.
23. Mao C, Hu J. Study of Practices and Innovation of the Applied Personnel Training Model at Private Institutions of Higher Education. *Chinese Education & Society*. 2019; 52(1-2): 90-98.
24. Corey S, David M R. An Integrative Six-Domain Model of Employee Training and Development. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*. 2019; 31(3): 25-46.
25. Chris Niyi A. Training Effectiveness in an Enterprise Resource Planning System Environment. *European Journal of Training and Development*. 2019; 43(5-6): 476-489.
26. Demirchi M, Hosseini R, Oladian M. Designing a model for empowering Sepah Bank employees based on organizational learning. *Journal of Human Resources Education and Development*. 2019:1-25.
27. Eralp B, Erhan G, Mutlu Tahsin U. A Comprehensive Model Covering Prospective Teachers' Technology Use: The Relationships among Self, Teaching and Learning Conceptions and Attitudes. *Technology, Pedagogy and Education*. 2018; 27(4): 399-416.
28. Bigdeli M, Davoodi R, Kamali N, Entesar Foumani G. Identify the dimensions and components of human resource improvement in education in order to provide a conceptual model. *Quarterly Journal of Human Resource Management Research*. 2018:75-101.
29. Pallai K, Gregor A. Assessment of effectiveness of public integrity training workshops for civil servants – A case study. *Teaching Public Administration*. 2016;34(3):247-269.
30. Amouzad M, Ghahremani M, Khorasani A, Faraskhah M. Study of staff training and development system in Iranian organizations (study of the current situation). *Quarterly Journal of Human Resources Education and Development*. 2015;7(1):25-73.
31. A B. Introduction to qualitative and mixed research methods. Tehran: Didar; 2015.

32. Strauss N, Corbin J. Principles of Qualitative Research Methodology: Basic Theory of Procedures and Methods. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies; 1990 2014.
33. Azkia M, Jajarmi HI, Miandehi ZF. Applied research methods; Application of fundamental theory. Tehran: Kayhan Publishing Company; 2011.
34. L G. Epidemiology Tehran: Arjmand; 2014.
35. Grossman R, Salas E. The transfer of training: What really matters. International Journal of training and development. 2011;15(2):103-20.

## واکاوی و شناسایی شایستگی‌های عمومی و تخصصی کارشناسان مالی با رویکرد توسعه‌ای (مطالعه موردی: بانک دی)

منصوره چهاردولی<sup>۱</sup>  
زهرا لبادی\*<sup>۲</sup>  
فاطمه پرسته قمبوانی<sup>۳</sup>  
مژگان عبدالهی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳)

### چکیده

کارشناسان مالی نقش کلیدی در تصمیم‌سازی آگاهانه مدیران در برنامه‌های استراتژیک بانک‌ها دارند، به همین دلیل عملکرد این دسته از کارشناسان از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. با عنایت به این مسئله، این مقاله به شناسایی شایستگی‌های کارشناسان مالی در حوزه بانکی می‌پردازد. با توجه به ماهیت و هدف این پژوهش، رویکرد آن کیفی و با روش نظریه داده بنیاد و طرح ساختارگرای چارمز انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارشناسان مالی شاغل در بانک دی می‌باشد. ابزار پژوهش شامل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. پس از مصاحبه با ۳۰ نفر از کارشناسان مالی که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند، به جهت عدم ارائه اطلاعات جدید (اشباع نظری) جریان مصاحبه خاتمه یافت. سپس متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و با روش تحلیل مضمون (تم) بررسی شدند. در مجموع ۷۹ شایستگی به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز برای کارشناسان مالی بانک دی شناسایی شد که در قالب ۱۲ مقوله فرعی و ۴ مقوله اصلی با عناوین فردی، میان فردی، دانش پایه‌ای و عمومی شغل، دانش فنی و کلیدی شغل، و نهایتاً در دو بعد شایستگی‌های تخصصی و عمومی تعیین و تعریف گردیدند.

**کلیدواژه‌ها:** شایستگی، شایستگی‌های تخصصی، شایستگی‌های عمومی، کارشناسان مالی، بانک.

### مقدمه

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.

<sup>۲</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران. مسئول

مکاتبات: zahra\_lebady@yahoo.com

<sup>۳</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.

امروزه نیروی انسانی در مورد بهترین شیوه برای بهبود کیفیت، تصمیم می‌گیرد (۱) و در یک سازمان، بیش از سایر عوامل در شالوده سازی، نگهداری و گسترش سطح عملکرد و تکمیل مأموریت سازمان نقش دارد (۲). یکی از معیارها برای بهسازی عملکرد عامل انسانی در جهت دستیابی به اهداف سازمانی، شناسایی شایستگی است. دراگانیدیس و مینتزاس<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در مفهومی گسترده، شایستگی را به عنوان مجموعه‌ای از دانش، مهارت، ارزش‌ها، گرایش‌ها، رفتارها، جریان‌ات عادی و الگوهای تفکر تعریف کرده‌اند که افراد یا گروه‌ها می‌توانند به طور مؤثر یا موفقیت‌آمیز، برای حل مشکلات و روبروشدن با چالش‌ها و فرصت‌ها آن‌ها را به کار گیرند (۳). اسپنسر و اسپنسر<sup>۲</sup> (۱۹۹۳)، در بیان مفهوم شایستگی، آن را به دو دسته تقسیم کرده‌اند. دسته اول، شایستگی‌های مورد نیاز، که مهارت‌های ضروری را برای حداقل عملکرد در یک کار یا انجام یک وظیفه مشخص می‌سازد، و دسته دوم، شایستگی‌های برتر است که بر اساس آن‌ها نتایج به دست آمده بالاتر از میانگین بوده و عملکرد بهتری را نشان می‌دهد (۴). بیشتر محققان همچون بویاتزیس<sup>۳</sup> (۱۹۸۲)، هیوا و هیوا<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) معتقدند که مؤلفه‌های دانش، مهارت و نگرش در شکل‌گیری شایستگی‌های کارکنان سازمان‌ها نقش بسزایی دارند. بنابراین انتخاب و آماده‌سازی نیروی انسانی در راستای دستیابی به چشم انداز سازمانی بسیار دشوار است. زمانی که برای هریک از مشاغل سازمان مجموعه‌ای از شایستگی‌ها تعریف شود، کارکنان دقیقاً می‌دانند که باید به چه رفتارهایی ارزش بدهند و با انجام چه کارهایی به تحقق اهداف سازمانی کمک کنند. در برخی مشاغل ارتباط کاری به گونه‌ای است که فرد برای احراز آن شغل تنها به یک سری از ویژگی‌های محدود نیاز دارد. در مشاغل دیگر ممکن است دانش و علم فرد اهمیت زیادی داشته باشد و در برخی دیگر تجربه و سوابق کاری و در تعدادی نیز ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی فرد مهم‌تر است. به هر حال برای انتخاب مناسب یک (نیروی انسانی) کارشناس، باید معیارهایی را در اختیار داشت. این معیارها می‌توانند دارای درجات اهمیت متفاوتی باشند یا از نظر اهمیت، درجه یکسانی داشته باشند (۵). توسعه علم در حوزه شایستگی‌ها از این منظر در تمامی حوزه‌ها مهم است که می‌توان از آن به منظور انتخاب، ارتقا، آموزش و بهبود عملکرد استفاده کرد.

بی شک صنعت بانکداری نیز از این قاعده مستثنا نیست. بانک دی با تمرکز بر دغدغه سودآوری در سنوات اخیر و با رویکرد تحلیل عملکرد به بررسی شاخص‌های عدم بهره‌وری و سودآوری خویش پرداخته است. نتایج این بررسی‌ها نشان می‌دهد که در کنار شاخص‌های مالی یکی از حوزه‌های

<sup>۱</sup>- Draganidis & Mentzas

<sup>۲</sup>- Spencer and Spencer

<sup>۳</sup>- Boyatzis

<sup>۴</sup>- Hiva & Hiva

چالش برانگیز در تحلیل وضع موجود بانک، متمرکز بر سرمایه انسانی است. این موضوع بانک دی را برآن داشته است تا در راستای افزایش بهره‌وری سرمایه‌های انسانی خود حرکت کرده و رفع تمامی چالش‌های موجود و تدوین راهکار برای موفقیت‌های آینده بانک را در گرو جذب، توسعه، حفظ و نگهداشت منابع انسانی با کیفیت بداند. از این رو در سند استراتژی بانک در افق ۱۴۰۰، حوزه سرمایه انسانی به عنوان یکی از حوزه‌های مهم تمرکز در بانک، مطرح شده است (۶). در همین راستا، مردانی و تولایی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به ضعف توان و عدم وجود کارشناسان متخصص (کارشناسانی با دانش تشخیص و تعیین طرح‌های دارای توجیه فنی و اقتصادی) در بانک‌ها به عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل و مشکلات بانکداری اسلامی و بانکداری بدون ربا در کشور اشاره کرده اند (۷). بنابراین تزریق اطلاعات مالی با کیفیت از سوی کارشناسان (به موقع بودن، مربوط و قابل فهم و قابل مقایسه بودن و ... رکن رکین پاسخگویی و تصمیم‌گیری‌های اقتصادی آگاهانه و از ملزومات بی‌بدیل توسعه و رشد اقتصادی در بخش خصوصی و دولتی است (۸). بر پایه نکات یاد شده، در شرایطی که رعایت نشدن برخی معیارهای اخلاقی موجب ایجاد فسادهای مالی در سطح ملی و بین‌المللی شده و نگرانی‌های زیادی را در بخش‌های دولتی و غیردولتی به وجود آورده است (۹)، در نظام بانکی نیز با توجه به نقش فزاینده بانک‌ها به عنوان مهم‌ترین نهاد مالی و اقتصادی در سازندگی کشور شناسایی و پرورش کارشناسان توانمند می‌تواند سریع‌تر آنان را به سمت اهدافشان رهنمون سازد. در نتیجه پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن بررسی جامع پیشینه و دیدگاه محققانی که در حوزه شایستگی فعالیت داشته‌اند، به دنبال واکاوی شایستگی‌های کارشناسان مالی در سیستم بانکی است تا بر اساس آن شایستگی‌های عمومی و تخصصی مورد نیاز کارشناسان مالی به شیوه علمی شناسایی و مشخص شود و در فرایند گزینش و آموزش این گروه از کارشناسان مورد استفاده قرار گیرد.

### سؤالات پژوهش

شایستگی‌های مورد نیاز کارشناسان مالی بانک دی از دیدگاه خبرگان کدامند؟  
براساس شایستگی‌های شناسایی شده، چه طبقه‌بندی برای شایستگی‌های کارشناسان بانک دی می‌توان ارائه کرد؟

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

#### مفهوم شناسی و تعاریف شایستگی

از نظر هیوا و هیوا (۲۰۰۹) در خصوص آغاز بکارگیری رویکرد شایستگی، شناسایی و تعاریف آن بین صاحب‌نظران اتفاق نظر اندکی وجود دارد (۱۰).

این واژه گاهی به خروجی‌های عملکرد یک فرد شایسته اشاره دارد و گاهی نیز بیانگر ویژگی‌هایی است که باعث رسیدن یک فرد به عملکرد برجسته می‌شود (۱۱). دراگانیدیس و مینتراس (۲۰۰۶)

معتقدند رویکرد شایستگی در مدیریت منابع انسانی رویکرد جدیدی نیست. رومی‌های قدیم، شکلی از شایستگی را در تلاش برای ارائه ویژگی‌های یک «سرباز خوب رومی» به کار می‌بردند. معرفی رویکردهای مبتنی بر شایستگی در محیط سازمان، از حدود سال ۱۹۷۰ شروع شده و از آن زمان به بعد، توسعه و کاربرد سریع داشته است (۱۰). مفهوم شایستگی ابتدا توسط مک کلند<sup>۱</sup> (۱۹۷۳) به عنوان پیش‌بینی‌کننده موفقیت کارکنان در شغل معرفی شد. او شایستگی را به عنوان «محک‌گزینش<sup>۲</sup>» مطرح نمود و براین باور بود که شایستگی، ابزاری است که می‌توان توسط آن، فرد ممتاز را از افراد معمولی تشخیص داد. در سال ۱۹۸۲ او به همراه همکاران خود در کتاب «شایستگی مدیر<sup>۳</sup>» اولین تعریف از شایستگی را ارائه نمود: «ویژگی‌های ریشه‌ای فرد<sup>۴</sup> (انگیزه، خصوصیات، مهارت، نقش‌های اجتماعی و مجموعه دانش<sup>۵</sup>) که فرد برای انجام وظیفه به کار می‌برد» (۱۲). تعریف انجمن مدیریت منابع انسانی (۲۰۱۶) از شایستگی دربردارنده ویژگی‌هایی است که به عملکرد فرد کمک می‌نماید و شامل ویژگی‌ها، دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و نیز برخی از خصوصیات دیگر مانند سطوحی از انگیزه و صفات شخصیتی است (۱۰).

پرهیزگار (۲۰۱۰) به نقل از موسسه نشنال پارک سرویس امپلویز<sup>۶</sup>، شایستگی را مجموعه‌ای از دانش، مهارت و توانایی‌ها در یک شغل خاص بیان می‌کند که به شخص اجازه می‌دهد در انجام وظایف به موفقیت دست یابد. تعریف کنون و وایترسپور<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) از شایستگی عبارت است از هر گونه دانش، مهارت، توانایی یا کیفیت شخصی که از طریق رفتار نشان داده شده و منجر به تعالی خدمت‌دهی می‌شود (۱۳). ریوایسد<sup>۸</sup> (۲۰۱۴) در پژوهش خود از شایستگی به عنوان دانش، مهارت، توانایی و قضاوت مورد نیاز برای انجام اقدامات رشد یافته اخلاقی تعریف کرده است. شایستگی صرفاً انجام وظایف نیست بلکه اقدامات رفتاری مورد نیاز کارکنان برای کاربرد دانش عمیق و وسعت نظر خود، ریسک‌پذیری و توان سازگاری با تغییرات محیطی به طور شایسته است (۱۴). کووینهاون<sup>۹</sup> (۲۰۰۳) با مقایسه تعاریف ارائه شده در زمینه شایستگی، این تعاریف را در پنج گروه کلی جای داد (۱۰):

<sup>۱</sup>. MC Celland

<sup>۲</sup>. Benchmark selection

<sup>۳</sup>. Manager competency

<sup>۴</sup>. Characteristics of individual roots

<sup>۵</sup>. Characteristics, skill, social role and knowledge collection

<sup>۶</sup>.-National Park Employees

<sup>۷</sup> -Cannon &Witerspoor

<sup>۸</sup> -Revised

<sup>۹</sup> - Kouwenhoven

- (۱) شایستگی به عنوان توانایی عملکرد در سطحی مطلوب براساس یک استاندارد خاص. این تعریف به شایستگی به عنوان یک «برونداد» می‌نگرد.
- (۲) شایستگی به عنوان توانایی انتخاب و استفاده از ویژگی‌هایی (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها) که برای عملکرد در سطح مطلوب مورد نیاز است.
- (۳) شایستگی به عنوان داشتن ویژگی‌های خاص (دانش، مهارت، نگرش) که شایستگی به عنوان یک «درونداد» تعریف می‌گردد.
- (۴) شایستگی به عنوان توصیف محض آن چه که یک فرد می‌تواند انجام دهد. این تعریف نیز شایستگی را به عنوان یک «برونداد» در نظر می‌گیرد.
- (۵) بیشتر تعاریف مفصل شایستگی، شامل عناصر چهار گروه بالا هستند.

### چرخه حیات شایستگی<sup>۱</sup>

چرخه حیات شایستگی یکی از مفاهیم مطرح در حوزه شایستگی می‌باشد که شامل چهار مرحله اساسی است و این چرخه در جهت توسعه و افزایش مستمر شایستگی‌های فردی و سازمانی در تکاپو است. این چهار مرحله اساسی عبارت است از:

- ترسیم شایستگی<sup>۲</sup>: در جستجوی فراهم آوردن یک تصویر کلی از شایستگی‌های مورد نیاز سازمان برای تحقق اهداف آن است. این تصویر کلی، از طریق برنامه کسب‌وکار سازمانی، الزامات پروژه‌ها، نیازهای گروهی و نیازمندی‌های شغلی مشخص می‌شود. همچنین سطح مهارت و خبرگی مورد نیاز برای هر نیمرخ شغلی نیز در این مرحله تعریف می‌شود.
- تشخیص (شناخت) شایستگی<sup>۳</sup>: شناخت یا تشخیص شایستگی به معنای نمونه‌ای از وضعیت موجود شایستگی‌ها و مهارت‌هایی است که کارکنان دارند. در این مرحله، تجزیه و تحلیل شکاف مهارتی به منظور مقایسه بین تعداد و سطح شایستگی‌هایی که کارکنان دارند با آنچه باید داشته باشند، از فعالیت‌های اساسی به شمار می‌رود.
- توسعه شایستگی: در این مرحله با توجه به نتایج، برنامه‌ریزی‌هایی برای افزایش تعداد و سطح مهارت و شایستگی‌های مورد نیاز کارکنان صورت می‌گیرد. تدوین راهبردهای آموزش و توسعه منابع انسانی و فراهم کردن امکانات و منابع مورد نیاز برای اجرای این راهبردها در این مرحله نقش مهمی ایفا می‌کند.

---

3- Competency Life Cycle

<sup>2</sup> - Competency Mapping

<sup>3</sup> - Competency Diagnosis



- نظارت بر شایستگی: مرحله نهایی، شامل ارزیابی و نظارت بر شایستگی است که به بررسی مستمر روند توسعه شایستگی و اقدامات اصلاحی یا تقویتی پرداخته می شود (۱۵).
- طی بررسی انجام شده در رابطه با مرحله سوم چرخه حیات شایستگی، در جدول ۱ برخی از روش‌های توسعه شایستگی‌ها با بیان مزایا و معایب هر یک از روش‌ها بیان گردیده است (۱۶).

جدول ۱- برخی از روش‌های توسعه شایستگی‌ها

روش توسعه	مزایا	معایب
کارراهه شغلی	ترویج مسئولیت‌پذیری فردی در امر آموزش / ارائه اطلاعات مورد نیاز توسعه	ایجاد توقع در کارکنان / عدم امکان اجرا در پست‌های مدیریتی
آموزش رسمی	انگیزش به دلیل اخذ مدرک، اثربخشی بالا برای تحقق اهداف شغلی، توسعه دانش و آگاهی‌ها	خروج افراد از محل کار / نگهداری افراد پس از اتمام دوره / مستلزم برنامه ریزی دقیق
چرخش شغلی	یادگیری در حین کار / کسب دانش دست اول / امکان ارزیابی فرد در شرایط مختلف	ریسک ناشی از عدم اجرای وظایف مقرر
آموزش حین خدمت	یادگیری در حین کار / هزینه پایین / پیوند با مسائل کاری / دقت بالا و توجه عمیق به مسائل	وابستگی به فرد هدایت کننده، نگرش منفی مدیران
مربی‌گری	مؤثر برای ارتقای عملکرد شغلی / دقت و توجه بیشتر روی مسائل کاری	وابستگی به ویژگی‌های مربی / عدم امکان نظام مند کردن فرایند آن
منتورینگ	ایجاد رابطه صمیمی با افراد / درگیر شدن مدیران ارشد در توسعه مدیریت	مشکل منتورینگ زنان / پیش افتادن فرد از منتور / تخصیص وقت مدیران ارشد
یادگیری عملی	پویاترین روش پرورش مدیران / ایجاد زمینه یادگیری از همدیگر / کمک به حل مسائل سازمانی و توسعه فرایند یادگیری	مستلزم زمان و حوصله / مستلزم رهبران آگاه به فرایند یادگیری عملی / ممکن است در گذر زمان، پروژه‌ها، تعهد و مسئولیت را رها کنند.
سمینار و کارگاه‌ها	استخری از استعدادها / توسعه حمایت بین فردی / به کارگیری مناسب منابع / انعطاف در زمان بندی / توسعه مهارت‌های ارتباطی / تبادل ایده	زمان‌بری زیاد در تمرین کردن / نیازمند مهارت‌هایی که مدیران ندارند / مدل‌های مشاوره‌ای بی اثر همانند ارائه توصیه و پند
تحلیل نقش سازمانی	ایجاد شفافیت در مسئولیت‌پذیری / تقویت مذاکره / کمک به مدیران برای هدایت افراط عملکردها / می‌تواند مشکلات سیستمی را نمایان کند.	می‌تواند سخت، رقابت‌زا و غیر شخصی باشد / وابستگی را در مقابل استقلال افزایش می‌دهد / زمان‌بر / در ایجاد الهام بخشی و توجه به احساسات شخصی، کم توجه است.
مشاوره	کمک به سازمان در جهت حساس شدن	نیازمند آموزش تخصصی / امکان آسیب-

پذیری افراد/ ایجاد وابستگی / تهدید حریم شخصی / مشخص نیست که چه زمانی نیاز به آن داریم / زمان بر و هزینه بر.	به نیازهای فردی / ارتقای کارمندیابی / ایجاد پلی بین اهداف سازمانی و فردی / کمک به سازگاری میان کارکنان	
تخریب تیم‌های کاری عملیاتی/ کاهش راه-حل‌های قابل به‌کارگیری / تولید نتایج غیر الزام آور / نتایج باید به تصمیم‌گیران القا شود.	مهارت‌های عملیاتی کاربردی / تجربیات جدید / بهبود نگرش "ما" / ارتقای روابط بین‌تیمی / بهبود توانایی جنگندگی سازمانی / تمرکز وظیفه‌ای بالا.	گروه‌های پروژه‌ای
همکاران باید در دسترس و یکدل باشند / همکاران نیازمند دانش سازمانی خوب و مهارت‌های وظیفه‌ای مناسب می‌باشند.	ممکن است همه افراد به‌منتور دسترسی نداشته باشند؛ اما نیاز به همکار دارند / تقاضاهای مرتبط با تعهدات کاری کوچک‌تر که می‌تواند مزیت داشته باشد.	روابط با همتایان

### ابعاد شایستگی

دانش، مهارت، توانایی و نگرش، به عنوان چهار بعد اصلی شایستگی مطرح شده‌اند. توسعه دانش و معلومات نظری به‌طور معمول، از راه تحصیل در دانشگاه حاصل می‌شود. توسعه دانش و معلومات زیربنای توسعه مهارت‌ها و نگرش محسوب می‌شود و به تنهایی در توسعه شایستگی‌ها تأثیر ندارند. مهارت توانایی استفاده از علم در عمل است. مهارت از راه تکرار کاربرد دانش در محیط واقعی به دست می‌آید و توسعه می‌یابد. توسعه مهارت، موجب بهبود کیفیت عملکرد می‌شود. بدون توسعه مهارت در بسیاری از موارد، معلومات چندان مؤثر نخواهد بود. توانایی خصلت با ثبات و وسیع است که به شخص برای دستیابی به هدف و عملکرد مطلوب در مشاغل فیزیکی و فکری کمک می‌کند. در واقع توانایی و مهارت شبیه به هم هستند و تفاوت آن‌ها این است که مهارت، ظرفیتی خاص برای انجام کارهای فیزیکی است اما توانایی ظرفیت انجام کارهای فکری را مشخص می‌کند. نگرش تصویر ذهنی انسان از دنیا و پیرامون آن است. تصویر ذهنی انسان، چهارچوبی است که میدان اندیشه و عمل وی را تبیین می‌کند و شکل می‌دهد. درک انسان از پدیده‌های پیرامون خود و تصمیم‌گیری وی برای عمل، بر اساس تصویر ذهنی وی است (۱۷). اسپنسر و اسپنسر، شایستگی را خصیصه بنیادی یک شخص می‌دانند که با عملکرد عالی یا مؤثر وی رابطه علی دارد. آن‌ها نیز معتقدند که شایستگی شامل جنبه‌های زیر است:

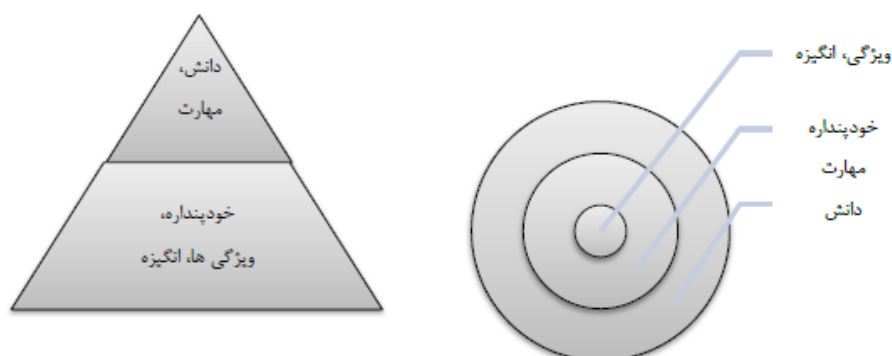
- انگیزه<sup>۱</sup>: محرک درونی و اشتیاق برای انجام کار؛
- ویژگی<sup>۲</sup>: خصوصیات شخصیتی و نحوه واکنش به شرایط و افراد؛
- ( خود انگاره ) خود مفهومی<sup>۳</sup>: ارزش‌ها، برداشت از خود یا نگرش‌های یک شخص؛

1. Motive

2. Trait

3. Self - Concept

- مهارت<sup>۱</sup>: توانایی انجام یک وظیفه معین فیزیکی یا ذهنی؛
  - دانش<sup>۲</sup>: معلومات شغلی، اطلاعات و تخصص مرتبط با شغل.
- نوع یا سطح یک شایستگی در طرح‌ریزی منابع انسانی کاربرد دارد. همانگونه که در شکل ۱ ترسیم شده شایستگی‌های دانش و مهارت، قابل مشاهده و نسبتاً در سطح و شایستگی‌های خودپنداره، خصیصه‌ها یا ویژگی‌ها و انگیزه عمیق و پنهان‌تر بوده و محور شخصیت هستند (۱۸).
- همانگونه که توسط اسپنسر و اسپنسر در شکل ۱ توضیح داده شده است، شایستگی‌های دانشی و مهارتی تمایل به آشکار بودن بیشتر دارند که با بخش آشکار کوه یخ مشابهند. این شایستگی‌ها آسان‌تر بهبود می‌یابند و می‌توانند با هزینه مؤثر از طریق آموزش محقق شوند. در مقابل خصلت‌ها و انگیزه‌ها پنهان بوده و در واقع، زیر خط آب در کوه یخ و به عنوان داخلی‌ترین قسمت قرار دارند. این شایستگی‌ها به هسته شخصیت هر فرد نزدیک‌تر بوده و اصلاح و بهبود آن‌ها به سختی خواهد بود (۱۰).



شکل ۱- الگوی کوه یخ شایستگی‌های هسته‌ای و سطحی<sup>۳</sup> اسپنسر و اسپنسر (۱۹۹۳) (۱۸)

### پیشینه پژوهش

با مطالعه بر پیشینه پژوهش‌های انجام شده در رابطه با موضوع شایستگی، در جدول ۲ زیر خلاصه نتایج تعدادی از پژوهش‌های مرتبط در خارج و داخل کشور آورده شده است:

جدول ۲- خلاصه ای از برخی پژوهش‌های انجام شده بر روی شایستگی در حیطه‌های مختلف

ردیف	سال	نام نویسنده	خلاصه پژوهش
------	-----	-------------	-------------

<sup>1</sup>. Skill

<sup>2</sup>. Knowledge

<sup>3</sup> - Central & Surface

در نتایج پژوهش در رابطه با الگوی شایستگی حسابرسان در بانک‌های اسلامی به مؤلفه‌های دانش، مهارت‌های فنی / هسته‌ای، اخلاق و رفتار حرفه‌ای اشاره کرده اند.	محد علی <sup>۱</sup> و همکاران (۱۹)	۲۰۲۰	۱
الگوی شایستگی برای مدیران بانک قرض‌الحسنه رسالت " با رویکرد بانکداری اجتماعی" مشتمل بر حوزه خصوصیات فردی (خصوصیات ذاتی فردی، ارتباطات بین فردی)، حوزه مدیریت (مدیریت ارتباط با مشتریان، مدیریت صحیح شعبه)، حوزه بانکداری اجتماعی (تدارک خدمات بانکداری گروهی در محل مشتریان، ترویج فرهنگ قرض‌الحسنه، تدارک خدمات بانکداری مدرن) و حوزه مهارت و دانش (دانش تخصصی موضوعات حوزه بانکداری و دانش مسائل مذهبی قرض‌الحسنه) است.	سیداحمد حسینی و همکاران <sup>(۲۰)</sup>	۲۰۱۹	۲
شایستگی‌های کلیدی برای بانکداران را در قالب شایستگی اصلی (راهبری نظام اخلاقی، امور شعب و مدیریت ریسک در مؤسسات مالی) و شایستگی‌های فرعی (مدیریت امور مالی، مدیریت دارایی‌ها، استراتژی و نوآوری برای خدمات مالی خرد) تبیین کرده است.	گرینهام <sup>۲</sup> (۲۱)	۲۰۱۷	۳
مدل شایستگی این پژوهش مبتنی بر سه محور دانش حرفه‌ای، مهارت-های کاربردی و بلوغ اجتماعی است.	شروکوا <sup>۳</sup> (۲۲)	۲۰۱۶	۴
یک مدل جهانی شایستگی برای بانک‌ها را بدین شرح طراحی کرده‌اند: الف) شایستگی‌های مرتبط با دانش تخصصی: شایستگی‌های اقتصاد ملی، مالی و مالیه عمومی، نوشتن گزارش و تحقیقات اقتصادی، تحلیل بازار و فرصت‌های بازار، مدیریت ریسک، حسابداری، مدیریت منابع و مصارف، حقوق بانکی، تحلیل صنعت بانکی، مدیریت ارز و مالیه بین الملل. ب) شایستگی‌های مرتبط با توانمندسازی‌ها: مدیریت بر خود و تعاملات بین فردی و کار تیمی. ج) شایستگی‌های اخلاقی: مشتمل بر اخلاقیات و ارزش‌ها. د) شایستگی‌های مرتبط با رهبری و مدیریت: مشتمل بر شایستگی‌های مدیریت بر دیگران.	برایتز و ویلدسمن <sup>۴</sup> (۲۳)	۲۰۱۴	۵
در پژوهشی به توسعه شایستگی در دانشگاه ایالت اوهایو پرداختند. چهارده مورد از شایستگی‌های محوری شناسایی شده این پژوهش عبارت است از: ارتباطات، یادگیری مستمر، عرضه‌ی خدمات به مشتری، تنوع، انعطاف‌پذیری و تغییر، روابط بین فردی، دانش توسعه، تخصص‌گرایی،	کوچران <sup>۵</sup> و همکاران <sup>(۲۴)</sup>	۲۰۰۹	۶

<sup>1</sup> - Mohd Ali

<sup>2</sup> - Grenham

<sup>3</sup>- Skorkova

<sup>4</sup> - Brits & Veldsman

<sup>5</sup> - Cochran

مدیریت منابع، کار گروهی و رهبری، کاربرد فناوری و سازگاری با آن، تفکر و حل مسئله، درک و فهم دیگران و خودفرمانی.			
دوازده شایستگی مورد استفاده صنعت بانکداری، در فرایند مصاحبه برای انتصاب یا ارتقاء داوطلبان به مشاغل مدیریت را عبارت از خلق چشم انداز، شم کسب و کار و کارآفرینی، شنود مؤثر، تفکر یا اقدام استراتژیک، اعتماد سازی، نفوذ بر افراد، مدیریت تغییر، توسعه دیگران، تسهیم دانش، قضاوت و تصمیم گیری، جذب و مشتری گرایی، انعطاف پذیری و سازگاری می‌داند.	یانگ <sup>۱</sup> (۲۵)	۲۰۰۸	۷
شایستگی های مدیران بانکی را به صورت شایستگی های تعاملی، فردی، شغلی عمومی، شغلی تخصصی و ارزش های سازمانی طبقه بندی نموده است.	گروه آموزشی بانک ست <sup>۲</sup> (۲۶)	۲۰۰۵	۸
معیارهای شایستگی مدیران ستادی آموزش و پرورش مشتمل بر شش مقوله اصلی یعنی ارزش ها و نگرش ها، مهارت ها و توانمندی های مدیریتی، ویژگی های شخصیتی، دانش و مهارت شخصی، دانش و مهارت سازمانی، نظارت و کنترل و نهایتاً در دو بعد تخصصی و عمومی طبقه بندی گردیده است.	محمدی و همکاران (۲۷)	۱۳۹۹	۹
الگوی شایستگی مدیران آموزش بر اساس آموزه های قرآن کریم دارای چهار بعد ارزشی، نگرشی، منشی و تخصصی است.	پیری و همکاران (۲۸)	۱۳۹۹	۱۰
مؤلفه های الگوی شایستگی مدیران آموزش و پرورش عبارتند از شایستگی های دانشی، حرفه ای، شخصیتی، اجرایی، رهبری و هدایت، ارتباطی و ادراکی است.	ابراهیمی و همکاران (۲۹)	۱۳۹۹	۱۱
شایستگی معلمان شیمی در حوزه دانش و مهارت شامل شش بعد مدیریتی، فناوری - پژوهش، دانش موضوعی، فرهنگی، تدریس حرفه ای و دانش تربیتی و در حوزه نگرش و صفات رفتاری، شامل سه بعد فردی، رفتاری - اجتماعی و حرفه ای است.	اولی و همکاران (۳۰)	۱۳۹۸	۱۲
در تدوین الگوی شایستگی مدیران حسابرسی داخلی به منظور دستیابی به سطح مطلوب اثربخشی به مجموعه ای از شایستگی های فردی، فنی، مدیریتی و محیطی نیاز است.	رستمی و همکاران (۳۱)	۱۳۹۸	۱۳
چارچوب نهایی شایستگی مدیران منابع انسانی نظام بانکی مبتنی بر شایستگی را در چهار بعد؛ فردی، میان فردی، حرفه ای و مدیریتی ارائه کرده اند.	سفیدگران و همکاران (۳۲)	۱۳۹۷	۱۴
طراحی الگوی شایستگی مدرسان صنعت خودرو سازی را در قالب پنج حیطه ی بنیان های حرفه ای، برنامه ریزی و آماده سازی، روش ها و راهبرد-	کرمی و همکاران (۳۳)	۱۳۹۶	۱۵

1 - Yang

2 - BANKSETA

های آموزشی، هدایت آموزش و نظارت و ارزیابی مداوم سازماندهی کردند.			
در تدوین برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران و کارکنان شعب حوزه بانکی و پولی چارچوبی با ابعاد ۱- فردی و ۲- سازمانی و حوزه‌های ۱- شخصیتی، ۲- نگرشی، ۳- دانشی و ۴- مهارتی طراحی کرده‌اند.	عاشقی و قهرمانی (۳۴)	۱۳۹۵	۱۶
در پژوهشی به مطالعه شایستگی‌های مدیران آموزش و توسعه منابع انسانی پرداختند. شایستگی‌های شناسایی شده در ۱۰ موضوع بدین شرح طبقه بندی گردید. الف: شایستگی‌های مشترک عمومی شامل: ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی، شایستگی ادراکی، تعالی طلبی، شایستگی بین فردی می‌باشد. ب: شایستگی‌های ویژه شامل: شایستگی‌های فنی و شغلی، شایستگی‌های سازمانی که دارای زیر شایستگی‌هایی نظیر: شایستگی کسب و کار، رهبری، مدیریت عملکرد، تفکر استراتژیک، تصمیم‌گیری می‌باشد.	عبداللهی و همکاران (۳۵)	۱۳۹۴	۱۷
مدل شایستگی مدیران در سیستم بانکی شامل چهار حوزه کلی می‌باشد که عبارتند از: حوزه فنی، حوزه محیطی، حوزه مدیریتی و حوزه فردی.	رحیم نیا، هوشیار (۱۵)	۱۳۹۱	۱۸
در شناسایی مؤلفه‌های صلاحیت (شایستگی) مدیران آموزش عالی به ۱۲ مؤلفه صلاحیت‌های شخصیتی، صلاحیت‌های حرفه‌ای، مدیریت در آموزش عالی، صلاحیت‌های آموزشی - پژوهشی، صلاحیت‌های اقتصاد دانش، بازاریابی، کارآفرینی، صلاحیت‌های سیاست‌گذاری و برنامه ریزی، صلاحیت‌های فرهنگی، صلاحیت‌های ارتباطی (گفتاری - نوشتاری)، صلاحیت‌های مدیریت خدمات دانشگاهی، صلاحیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات CT، صلاحیت‌های مشاوره و صلاحیت‌های سیاسی اشاره کرده‌اند.	لبادی (۳۶)	۱۳۸۶	۱۹

### روش پژوهش

در انجام پژوهش حاضر از روش داده بنیاد (نظریه برخاسته از داده‌ها)<sup>۱</sup> و از طرح سازنده‌گرایی چارمز<sup>۲</sup> بهره برداری گردیده است. طرح سازنده‌گرایی گراند تئوری چارمز از ویژگی‌های پارادایم اشتراس و کوربین<sup>۳</sup> همچون کدگذاری باز و محوری و همچنین ویژگی‌های طرح نوظهور گلیسر<sup>۴</sup> همچون حساسیت نظری و مقایسه مداوم استفاده می‌کند. برای انجام تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی استفاده شده است. در تدوین شایستگی کارشناسان مالی با این هدف که اطلاعات و شایستگی از خبرگان به دست آید، مدیران ادارات حسابداری کل، خزانه و اوراق بهادار، امور

<sup>۱</sup> - Grounded Theory

<sup>۲</sup> - Charmaz

<sup>۳</sup> - Strauss & Corbin

<sup>۴</sup> - Glaser

کارکنان، رفاه کارکنان و کارشناسان مالی شاغل در ستاد تخصصی (معاونت مالی) و صف (رؤسای شعب) به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

بررسی و واکاوی پیشینه و ادبیات پژوهش و همچنین سرفصل دروس علوم بانکی نشان می‌دهد که با توجه به تحولاتی که در حوزه بانکداری نوین در سطح جهانی صورت گرفته است، شایستگی‌های کارشناسان مالی بانک‌ها مورد توجه محققان قرار نگرفته و در این زمینه منابع محدود است. بنابر این بر اساس سوالات طرح شده‌ی پژوهش شناسایی شایستگی‌ها از دیدگاه متخصصان و کارشناسان مالی در دستور کار پژوهشگر قرار گرفت. به این منظور ابزار مصاحبه (مصاحبه نیمه ساختار یافته) برای شناسایی شایستگی‌های کارشناسان مالی انتخاب گردید.

مصاحبه «نیمه ساختار یافته» مصاحبه‌ای است که در آن، سؤالات مصاحبه از قبل مشخص می‌شود و از تمام پاسخ‌دهندگان، پرسش‌های مشابه پرسیده می‌شود؛ اما آن‌ها آزاداند که پاسخ خود را به هر طریقی که می‌خواهند پاسخ دهند (۳۷). در این پژوهش با راهنمایی اساتید ۱۵ سوال جهت انجام مصاحبه طراحی گردید. بر اساس مصاحبه‌ها ابعاد مسئله مورد کاوش قرار گرفت. زمان انجام مصاحبه بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بود. مصاحبه با نمونه مورد نظر تا جایی ادامه یافت تا پس از ۳۰ مصاحبه، کدها و اطلاعات جدیدی ارائه نشد و به عبارتی مصاحبه‌ها به حد اشباع نظری اطلاعاتی رسید.

برای حصول اطمینان از روایی محتوایی بخش کیفی پژوهش و به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر از نظرات ارزشمند اساتید آشنا با این حوزه و خبرگان دانشگاهی که در این حوزه خبره و مطلع بودند استفاده شد. همچنین به طور همزمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد. همچنین برای محاسبه پایایی از روش پایایی بین دو کدگذار استفاده شد. در مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یکی از اساتید مدیریت آموزشی آشنا به کدگذاری درخواست شد تا به عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت کند در ادامه محقق به همراه این همکار پژوهش، تعداد سه مصاحبه را کدگذاری کرده و درصد توافق درون موضوعی که به عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار می‌رود را محاسبه کرد که پایایی حاصل از دو کدگذار با توجه به محاسبات ۷۵٫۱ درصد بدست آمد که بیانگر پایایی مناسب بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل مضمون روشی برای شناخت و سازماندهی الگوهای موجود در یک محتوا و معانی موجود در داده‌های کیفی می‌باشد. به عبارت دیگر، روش تحلیل مضمون فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند.

### یافته‌های پژوهش

جهت تحلیل داده‌های کیفی (متون مصاحبه) از تحلیل مضمون استفاده شد، به این ترتیب که داده‌های کیفی توسط پژوهشگر بارها مرور گردید. پس از تسلط به داده‌های کیفی، محقق آن‌ها را سازماندهی نموده و به کدگذاری متون سازماندهی شده مصاحبه‌ها پرداخت. در نتیجه ۷۹ کد در راستای شایستگی‌ها شناسایی شد. سپس محقق کدهای مشابه را در یک طبقه قرار داد و برای هر طبقه عنوانی که نمایانگر کل کدهای همان طبقه باشد، انتخاب نمود. در نهایت، با توجه به میزان فراوانی شاخص‌های شناسایی شده شایستگی‌های کارشناسان شناسایی گردید.

طی فرایند مصاحبه، خبرگان به شایستگی‌های بسیاری اشاره کردند که اهم گزاره‌های کلامی موجود در پاسخ هر یک از مصاحبه‌شوندگان به این سؤالات توسط پژوهشگر تحلیل گردید. یافته‌ها نشان داد که ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی‌های کارشناسان مالی، شامل ۷۹ شایستگی فرعی می‌باشد. به طور کلی، با توجه به یافته‌های مورد نظر، می‌توان گفت عامل «حسن ارتباط، تعامل و شبکه‌سازی در اشکال کتبی، شفاهی و مجازی» با فراوانی ( $f = 20$ ) و عوامل (تفکر قبل از اقدام و عمل، چند مهارتی بودن، بانکداری الکترونیکی، نیت‌خوانی، مصمم و قاطع، مناعت طبع، عادل بودن، مربی‌گری، آموزش کارکنان، دانش جهانی در امور مالی، آشنایی با شیوه‌های جدید مدیریت مالی جهانی) هر کدام با فراوانی ( $f = 1$ ) به ترتیب پرتکرارترین و کم‌تکرارترین شایستگی‌های فرعی کارشناسان مالی هستند.

جدول ۳- کد گذاری اولیه یک نمونه از مصاحبه‌ها

کدگذاری محوری	کدگذاری باز
تهیه گزارش (گزارش درون سازمانی، گزارش برون سازمانی)	شایستگی در گزارش‌گری صحیح، گزارش‌های درون سازمانی و برون سازمانی.
تحلیل، تعامل با مدیران، بهای تمام شده پول، مقایسه با سایر بانک‌ها، ارائه راهکار و پیشنهاد	تحلیل این گزارش‌ها است که به مدیریت کمک می‌کند تا بتواند تصمیم درست بگیرد مثلاً در این گزارش‌ها و در قسمت کاهش بهای تمام شده پول بانک دی با سایر بانک‌ها مقایسه شود و راهکار داده شود.
تحلیل شاخص‌ها و نسبت‌های مالی بانک، تحلیل و تشخیص سیاست‌های مالی بانک در برابر شرکت‌ها	بخشی از راه‌حل‌ها به سمت نرخ‌ها، بخشی وصول مطالبات، و بخشی هم به کاهش هزینه‌های عمومی و صرفه‌جویی کردن اشاره می‌شود تا بهای تمام شده پول پایین آید، راهکار دیگر مولد کردن شرکت‌ها است و اینکه بتوانیم روی مانده بدهی که به شرکت‌ها دادیم در غالب توافق‌نامه و تفاهم‌نامه سود بگیریم و موظفشان کنیم که مانده بدهی‌شان را کم کنند.
کار تیمی تعامل خوب و سریع	از کار تیمی قطعاً نتیجه بهتری حاصل می‌شود مثلاً در بحث وصول مطالبات یک کارشناس مالی فقط دانش مالی



<p>دارد ولیکن زمانی که از یک فرد (کارشناس حقوقی) در وصول مطالبات، یک نفر از کارشناسان اعتباری، یک نفر از کارشناسان امور شعب دعوت به عمل می آید. ترکیب این دانش‌ها و تخصص‌ها به تصمیم مناسب کمک می کند و موجب تعامل بهتر می‌گردد و کاغذ بازی رو حذف می کند</p>
---

جدول ۴- نمونه‌ای از شایستگی‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها

کد مصاحبه شوندهگان	شایستگی استخراج شده	نمونه گزاره‌های کلامی مصاحبه شوندهگان
م ۰۲، م ۰۵، م ۱۰، م ۱۸، م ۲۹	وقت شناسی	<p>کارشناس مالی از لحاظ رفتاری و اخلاقی می‌بایست رفتار حرفه‌ای داشته باشد. باید اخلاق مدار باشد یکی از مصداق‌های آن وقت شناسی است کارشناس سر موقع بیاید دلسوز سازمان خود باشد و به عبارت دقیق تر هر کارمندی در هر جایگاهی اگر حرفه‌ای گری را بداند باعث ارتقا خویش در سازمان می شود.</p> <p>یکی از شایستگی‌های رفتاری - اخلاقی کارشناسان مالی انضباط و وقت شناسی ایشان است.</p> <p>یکی از ویژگی‌های برجسته کارشناسان مالی وقت شناسی و مدیریت زمان است.</p> <p>وقت شناسی در ارائه گزارش‌ها و در اختیار قرار دادن اطلاعات به موقع به مراجع ذی صلاح بسیار حائز اهمیت است.</p> <p>یکی از مؤلفه‌های حائز اهمیت در بخش مدیریت بر امور محول شده به یک کارشناس تسلط بر زمان، مدیریت آن و ارزش نهادن به وقت است.</p>

جدول ۵- کد گذاری گزینشی شایستگی‌های کارشناسان مالی بر حسب فراوانی

فراوانی	شایستگی	فراوانی	شایستگی
۷	دفاع از منافع سازمان و برند آن	۲۰	حسن ارتباط، تعامل و شبکه سازی در اشکال کتبی، شفاهی و مجازی
۷	قابلیت‌های فناورانه در ارتقا جایگاه رقابتی سازمان	۱۶	مهارت در به کارگیری سیستم‌های مورد استفاده در حوزه مالی بانک
۷	رجحان و برتری علمی در فعالیت‌های	۱۵	به کارگیری استانداردهای حسابداری

	مشترک گروه‌های کارشناسی		
۷	تسلط به نرم افزارهای عمومی کامپیوتر (ICDL)	۱۵	قوانین و مقررات پولی و بانکی
۶	پیگیری منظم امور محوله	۱۴	داشتن تجارب کافی در زمینه فعالیت
۶	دانش به روز در حوزه مالی	۱۳	داشتن تحصیلات عالی آکادمیک مرتبط
۶	صبر و شکیبایی	۱۳	کفایت سرمایه
۵	نظم و انضباط کاری	۱۳	تحلیل سود و زیان
۵	ابزارهای نوین مالی	۱۳	تحلیل کیفیت دارایی‌ها
۵	حفاظت از اسناد و اطلاعات بانک	۱۳	دقت و سرعت عمل
۵	تحلیل نقدینگی	۱۰	ارائه پیشنهادات جهت پیشبرد اهداف بانک
۵	پیش بینی بودجه	۱۰	پیشنهاد برنامه‌های جدید برای توسعه بانک
۵	تعهد به یادگیری و توسعه دانش سازمانی و دانش حرفه ای	۱۰	پیشنهاد اصلاحات در روندهای ناموفق بانک
۵	خود- یادگیری	۱۰	گزارش نارضایتی‌های مشتریان و پیشنهاد اصلاح رویه‌ها
۵	توانایی مستند کردن آموخته‌ها	۱۰	مشارکت‌جویی
۵	فن بیان	۱۰	امین بودن
۵	رازداری	۱۰	ارائه آمار
۵	مدیریت زمان و وقت شناسی	۱۰	مسلط بودن به رویدادهای مالی در بانک
۵	برنامه ریزی	۹	حفظ ارزش ها و هنجارهای سازمانی
۵	مذاکره با مدیران بالادست	۹	رعایت خط قرمزهای سازمانی
۴	با انگیزه بودن	۹	گزارش نویسی مالی
۴	صداقت	۹	تعهد سازمانی
۴	زبان انگلیسی	۹	خلاقیت و اقدامات نوآورانه
۴	انعطاف پذیری	۹	ریسک پذیری سنجیده
۳	مشتری مداری	۹	مسئولیت پذیری
۳	روحیه کاوش و حل مسأله	۸	اخلاق مداری و پایبندی به سلامت و بهداشت حرفه‌ای
۲	موجه و مورد تأیید	۸	سلامت مالی و دوری از فساد و تبانی با افراد خلافکار بانکی
۲	آشنایی با زبان بدن	۸	ثبات هیجان
۱	تفکر قبل از اقدام و عمل	۸	تجزیه و تحلیل صورت‌های مالی
۱	چند مهارتی بودن	۸	وجدان کاری
۱	بانکداری الکترونیکی	۸	آراستگی ظاهری
۱	نیت خوانی	۷	توانایی بالا در انجام امور بانکی و مالی

۱	مصمم و قاطع	۷	پاسخ دادن سریع به واحدهای درونی و مراجع بیرونی
۱	مناعت طبع	۷	همت و سختکوشی
۱	عادل بودن	۷	اعتماد به نفس
۱	مربی گری	۷	شفافیت مالی
۱	آموزش کارکنان	۷	آشنایی باشیوه های مدرن انجام امور مالی
۱	دانش جهانی در امور مالی	۷	تهیه گزارش ها و خبر نامه ها
۱	آشنایی با شیوه های جدید مدیریت مالی جهانی	۷	تهیه گزارش ها از فعالیت های رقبا
		۷	شرکت در دوره های آموزشی

با توجه به نتایج جدول ۵، میزان فراوانی در شایستگی شناسایی شده و پیشینه پژوهش، شایستگی های زیر به عنوان شایستگی های کارشناسان مالی در بانک دی در چهار سطح شناسایی شدند.

- سطح اول شامل دو حوزه : عمومی و تخصصی است.
- سطح دوم شامل چهار بعد : بعد فردی، بعد میان فردی، بعد فنی و کلیدی شغل و بعد دانش پایه ای و عمومی شغل است.
- سطح سوم شامل ۱۲ مؤلفه ویژگی های شخصیتی، ویژگی های اخلاقی، ارتباطی و کارکرد تیمی، دانش عمومی و ضروری کارشناس، تعهد و رازداری سازمانی، توانایی یادگیری مداوم، مدیریت عملیات مالی، دانش تخصصی و اعتبار حرفه ای، مشاوره به مدیران، پاسخگویی و گزارش دهی، شناخت استاندارد و آیین نامه های حسابداری، و مهارت های تحلیلی.
- سطح چهارم نیز شامل ۷۹ کد باز یا شاخص که جزئیات آن در جدول ۶ قابل مشاهده می باشد.

جدول ۶- کدگذاری گزینشی مؤلفه ها و ابعاد شایستگی های شناسایی شده کارشناسان مالی در دو

#### بعد عمومی و تخصصی

بعد	مؤلفه های اصلی	مؤلفه های فرعی	شایستگی های شناسایی شده
عمومی	بعد فردی	ویژگی های شخصیتی	مدیریت زمان و وقت شناسی، ثبات هیجان، با انگیزه بودن، آراستگی ظاهری، صبر و شکیبایی، نظم و انضباط کاری، روحیه کاوش و حل مسأله، دقت و سرعت عمل، اعتماد به نفس، همت و سختکوشی، انعطاف پذیری، مصمم و قاطع، خلاقیت و اقدامات نوآورانه، مشتری مداری.

<p>مناعت طبع، عادل بودن، اخلاق‌مداری و پایبندی به سلامت و بهداشت حرفه‌ای، سلامت مالی و دوری از فساد و تبانی با افراد خلافکار بانکی، وجدان کاری، پیگیری منظم امور محوله، صداقت، امین بودن، موجه و مورد تأیید، نیت‌خوانی، شفافیت مالی.</p>	<p>ویژگی های اخلاقی</p>		
<p>آشنایی با زبان بدن، فن بیان، حسن ارتباط، تعامل و شبکه‌سازی در اشکال کتبی، شفاهی و مجازی، مذاکره با مدیران بالادست، داشتن تجارب کافی در زمینه فعالیت، مشارکت-جویی، و رجحان و برتری علمی در فعالیت-های مشترک گروه‌های کارشناسی.</p>	<p>ارتباطی و کارکرد تیمی</p>	<p>بعد میان فردی</p>	
<p>داشتن تحصیلات عالی آکادمیک مرتبط، تسلط به نرم‌افزارهای عمومی کامپیوتر (ICDL).</p>	<p>دانش عمومی و ضروری کارشناس</p>		
<p>حفظ ارزش‌ها و هنجارهای سازمانی، رعایت خط‌قرمزهای سازمانی، رازداری، تعهد سازمانی، دفاع از منافع سازمان و برند آن، حفاظت از اسناد و اطلاعات بانک.</p>	<p>تعهد و راز داری سازمانی</p>	<p>بعد دانش پایه‌ای و عمومی شغل</p>	
<p>مربی‌گری، آموزش کارکنان، تعهد به یادگیری و توسعه دانش سازمانی و دانش حرفه‌ای، توانایی مستند کردن آموخته‌ها، خود-یادگیری، شرکت در دوره‌های آموزشی.</p>	<p>توانایی یادگیری مداوم</p>		
<p>تفکر قبل از اقدام و عمل، برنامه ریزی، توانایی بالا در انجام امور بانکی و مالی، آشنایی با شیوه‌های مدرن انجام امور مالی، دانش جهانی در امور مالی، آشنایی با شیوه-های جدید مدیریت مالی جهانی.</p>	<p>مدیریت عملیات مالی</p>		
<p>مهارت در به کارگیری سیستم‌های مورد استفاده در حوزه مالی بانک، دانش به روز در حوزه مالی، ابزارهای نوین مالی، قابلیت‌های فناورانه در ارتقا جایگاه رقابتی سازمان، زبان انگلیسی، چند مهارتی بودن، بانکداری الکترونیکی.</p>	<p>دانش تخصصی و اعتبار حرفه‌ای</p>	<p>فنی و کلیدی شغل</p>	<p>تخصصی</p>
<p>ارائه پیشنهادات جهت پیشبرد اهداف بانک، مسلط بودن به رویدادهای مالی در بانک، تهیه گزارش‌ها و خبرنامه‌ها، پیشنهاد برنامه-</p>	<p>مشاوره به مدیران</p>		

های جدید برای توسعه بانک، تهیه گزارش‌ها از فعالیت‌های رقبا، پیشنهاد اصلاحات در روندهای ناموفق بانک، گزارش نارضایتی‌های مشتریان و پیشنهاد اصلاح رویه‌ها.			
مسئولیت‌پذیری، گزارش‌نویسی مالی، پاسخ-دادن سریع به واحدهای درونی و مراجع بیرونی، ارائه آمار.	پاسخگویی و گزارش‌دهی		
به کارگیری استانداردهای حسابداری، قوانین و مقررات پولی و بانکی.	شناخت استاندارد و آیین-نامه های حسابداری		
تجزیه و تحلیل صورت‌های مالی، پیش بینی بودجه، کفایت سرمایه، تحلیل سود و زیان، تحلیل نقدینگی، تحلیل کیفیت دارایی‌ها، ریسک پذیری سنجیده.	مهارت های تحلیلی		

### بحث و نتیجه گیری

با تحلیل نتایج جدول شماره ۶، شایستگی‌های شناسایی شده کارشناسان مالی، شامل مؤلفه‌ها و ابعاد ذیل است:

#### الف - شایستگی‌های عمومی

یکی از حوزه‌های تعیین کننده موفقیت شغلی کارشناسان مالی، شایستگی‌های عمومی می‌باشد. این حوزه از سه بعد اصلی تشکیل شده است: بعد فردی، میان فردی و دانش پایه‌ای و عمومی شغل. **بعد فردی:** ویژگی‌های فردی در عملکرد موفقیت‌آمیز فرد و دستیابی به نتایج سازمانی نقش مهمی داشته و در برگیرنده دانش، مهارت و خصوصیات است که باید در فرد وجود داشته باشد.

این بعد شامل مؤلفه‌های فرعی شخصیتی و اخلاقی است. شاخص‌های مربوط به این مؤلفه‌های فرعی شامل مدیریت زمان و وقت شناسی، ثبات هیجان، با انگیزه بودن، آراستگی ظاهری، صبر و شکیبایی، نظم و انضباط‌کاری، روحیه کاوش و حل‌مسأله، دقت و سرعت عمل، اعتماد به نفس، همت و سختکوشی، انعطاف پذیری، مصمم و قاطع، خلاقیت و اقدامات نوآورانه، مشتری‌مداری، مناعت طبع، عادل بودن، اخلاق‌مداری و پایبندی به سلامت و بهداشت حرفه‌ای، وجدان‌کاری، پیگیری منظم امور محوله، صداقت، رازداری، امین بودن، موجه و مورد تأیید، نیت خوانی، سلامت مالی، دوری از فساد و تبانی با افراد خلافکار بانکی، شفافیت مالی.

این یافته‌ها با بخشی از نتایج بدست آمده در مطالعات سید احمد حسینی و همکاران (۲۰۱۹)، گروه آموزشی بانک ست (۲۰۰۵)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۹)، اولی و

همکاران (۱۳۹۸)، رستمی و همکاران (۱۳۹۸)، سفیدگران و همکاران (۱۳۹۷)، عبدالهی (۱۳۹۴)، عاشقی و قهرمانی (۱۳۹۵)، رحیم‌نیا و هوشیار (۱۳۹۱) و لبادی (۱۳۸۶) همخوانی داشته و تأیید کننده نتایج بدست آمده در این پژوهش می باشد.

### بعد میان فردی:

بانک‌ها به کارشناسانی نیاز دارند که با بدنه سازمان روابط مناسبی داشته باشند. این بعد شامل دو مقوله ارتباطی و کارکرد تیمی است.

این بعد شامل مؤلفه‌های فرعی آشنایی با زبان بدن، فن بیان، حسن ارتباط، تعامل و شبکه سازی در اشکال کتبی، شفاهی و مجازی ارتباط، مذاکره با مدیران بالادست، داشتن تجرب کافی در زمینه فعالیت، مشارکت‌جویی، و رجحان و برتری علمی در فعالیتهای مشترک گروه‌های کارشناسی است.

این یافته‌ها با بخشی از نتایج بدست آمده در مطالعات سید احمد حسینی و همکاران (۲۰۱۹)، برایتز و ویلدسمن (۲۰۱۴)، کوچران و همکاران (۲۰۰۹)، یانگ (۲۰۰۸)، گروه آموزشی بانک ست (۲۰۰۵)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۹)، سفیدگران و همکاران (۱۳۹۷)، عبدالهی و همکاران (۱۳۹۴)، رحیم‌نیا و هوشیار (۱۳۹۱) و لبادی (۱۳۸۶) هم خوانی داشته و تأیید کننده نتایج بدست آمده در این پژوهش می باشد.

### بعد دانش پایه ای و عمومی شغل:

به سوابق آکادمیک، شناخت ارزش‌ها و حفظ اطلاعات سازمان متبوع و به روزرسانی دانشی کارشناس مالی، اشاره دارد. این بعد به سه مقوله دانش عمومی و ضروری کارشناس، تعهد و راز داری سازمانی و توانایی یادگیری مداوم اشاره دارد.

بعد دانش پایه‌ای و عمومی شغل شامل مؤلفه‌های فرعی داشتن تحصیلات عالی آکادمیک مرتبط، تسلط به نرم افزارهای عمومی کامپیوتر (AOL)، حفظ ارزش‌ها و هنجارهای سازمانی، رعایت خط قرمزهای سازمانی، دفاع از سازمان، تعهد سازمانی، دفاع از منافع سازمان و برند آن، حفاظت از اسناد و اطلاعات بانک، مربی‌گری، آموزش کارکنان، تعهد به یادگیری و توسعه دانش سازمانی و دانش حرفه‌ای، توانایی مستند کردن آموخته‌ها، خود-یادگیری، شرکت در دوره‌های آموزشی است.

این یافته‌ها با بخشی از نتایج بدست آمده در مطالعات برایتز و ویلدسمن (۲۰۱۴)، کوچران و همکاران (۲۰۰۹)، گروه آموزشی بانک ست (۲۰۰۵)، پیری و همکاران (۱۳۹۹)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹) هم‌خوانی داشته و تأیید کننده نتایج بدست آمده در این پژوهش می باشد.

### ب) شایستگی های تخصصی

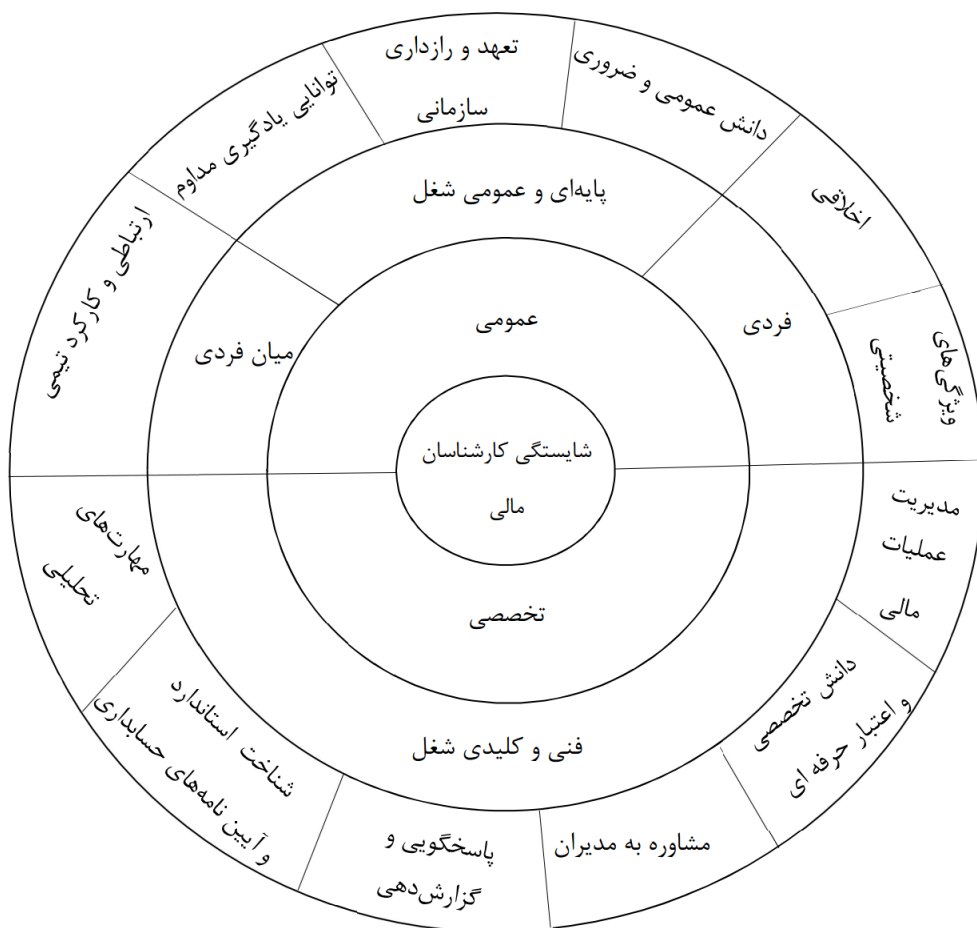
#### بعد فنی و کلیدی شغل

این بعد مشتمل بر خصیصه بنیادی فنی و بسیارحائز اهمیت یک کارشناس مالی است که با عملکرد عالی یا مؤثر وی در رابطه است. این بعد شامل شش مقوله مدیریت عملیات مالی، دانش تخصصی و

اعتبار حرفه ای، مشاوره به مدیران، پاسخگویی و گزارش دهی، شناخت استاندارد و آیین‌نامه‌های حسابداری و مهارت‌های تحلیلی است.

این یافته‌ها با بخشی از نتایج بدست آمده در مطالعات نور آیشاه و همکاران (۲۰۲۰)، حسینی و همکاران (۲۰۱۹)، گرینهام (۲۰۱۷)، برایتز و ویلدمن (۲۰۱۴)، گروه آموزشی بانک ست (۲۰۰۵)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، پیری و همکاران (۱۳۹۹)، رستمی و همکاران (۱۳۹۸)، عبدالهی و همکاران (۱۳۹۴)، رحیم نیا و هوشیار (۱۳۹۱) و لبادی (۱۳۸۶) هم‌خوانی داشته و تأیید کننده نتایج بدست آمده در این پژوهش می باشد.

بنابراین چنانچه روشن است نتایج تحقیق حاضر تا حدودی یافته‌های تحقیقات انجام شده پیرامون شایستگی را مورد تأیید قرار داده است. از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌گردد شایستگی‌های مورد شناسایی در این پژوهش در کانون‌های ارزیابی و گزینش کارشناسان مالی جهت احراز و ارتقا در پست‌های کارشناسی مورد استفاده قرار گیرد، ضمن اینکه از شایستگی‌های شناسایی شده در بعد عمومی می‌توان در تهیه الگوهای شایستگی مشاغل کارشناسی دیگر در بانک بهره جست. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جامعه و نمونه پژوهش اشاره کرد که منحصراً مربوط به کارشناسان مالی است و به کارگیری بعد تخصصی آن در سطوح دیگر کارشناسی همچون کارشناسان IT و سیستم‌ها، حقوقی، بازاریابی و ... نیاز به بررسی مجدد یافته‌ها متناسب با وظایف تخصصی کارشناسی مربوطه دارد. محدودیت دیگر این پژوهش شرایط حاکم بر بانک‌ها به سبب شیوع ویروس کرونا و شرایط اقتضایی حاکم بر بانک‌ها و محدودیت در پذیرش افراد از خارج از بانک می باشد. در شکل ۲ نمودار گرافیکی حاصل از پژوهش حاضر ارائه شده است.



شکل ۲- شایستگی‌های شناسایی شده کارشناسان مالی از دیدگاه متخصصان و کارشناسان مالی

## منابع

- 1- Mohammadi Pirasteh SM, Jalilian H, Mirzaei H. The Relationship between Intellectual Capital and Productivity in the Banking Industry (Case Study: Lorestan Banks)", Money and Economy Quarterly.2011;7:234- 203.
- 2- Saadat E .Human Resource Management. 21st edition, Tehran:Samat.2016.
- 3- Draganidis F,Mentzas G.Competency based management review of system and approaches , Information Management & Computer Security.2006; 14(1:64-51.
- 4- Spencer LM,Spencer SM.Competence at work: Models for superior performance ,John Wiley & Sons,INC,NEW York,pp:17-9.1993.



- 5- Seyed Javadin SR. Fundamentals of Human Resource Management. 27th edition, Tehran: University of Tehran Press. (2017).
- 6- Bank Day strategy document on the horizon of 1400. Office of Strategic Planning Management. General Directorate of Planning and Development. (2019).
- 7- Mardani M, Toulaei R. Guide to compiling a roadmap and strategic plan of banks to achieve Islamic banking", Quarterly Journal of Islamic Economics and Banking. 2016; 16:92- 77.
- 8- Lashgari Z, Haghshenas Kashani F, Askari Ziarati M. The relationship between hiring managers and financial staff from former employees of auditing firms with audit reports. financial accounting and auditing research. 2011.
- 9- Namazi M, Rajab Dori H. Testing the applied model of sustainable development of accounting professional ethics using confirmatory factor analysis. Financial Accounting and Auditing Research. 2019; 11(43):25- 1.
- 10- Ahmadi M. Designing a Competency Model for Inspectors of the General Inspection Organization. [Thesis]. Allameh Tabatabai University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. 2016.
- 11- Askari A, Hajifar S. Designing a competency model for general managers with the regression approach of the best subdivisions. Quarterly Journal of Job and Organizational Counseling. 2020; 11(41):23- 9.
- 12- Niroumand P, Bamdad Sufi Bonyad J, Aarabi SM, Amiri M. The conceptual framework of competency of CEOs of technology-based companies: dimensions, components and indicators. Job and Organizational Counseling Quarterly. 2012; 4(12): 161-145.
- 13- Parhizgar k. Comparative ethical analysis of educational competition in academia: Massification and elitism in higher education, Competitiveness Review : An International Business Journal. 2010; 20(1):84-72.
- 14- Revised J. Competencies for entry – level Registered Nurse practice . College of Nurses of Ontario. 2014.
- 15- Rahimnia F, Hoshyar V. Analysis of dimensions and components of managers' competency model in the banking system. Journal of Tomorrow Management (2012); 11(31):138- 117.
- 16- Jamshidi Kohsari H, Zarei Matin H, Babaei Zakileki, M, Jandaghi Gh. Designing a model for the development of leadership competencies in municipal service organizations. Strategic Management Studies. (2016) 26: 100- 73.
- 17- Ekrami M, Rajabzadeh S. Development of Components of Managers' Competency Assessment Scale. Management and Development Process. 2011(77):69- 49.
- 18- Mahmoudi SM, Zarei Matin H, Boheiraei S. Identifying and explaining the competencies of university managers, Management in Islamic University 2012; 1(1):143-114.
- 19- Mohd Ali NA, Shafii Z, Shahimi S, Competency Model For Shari'ah Auditors In Islamic Banks. Islamic Accounting and Business Research. 2020; 11(2): 399-377.
- 20- Hosseini SA, Rafiee M, Huoshyar V, Bagherzadeh Bazvand S, Designing A Competency Model For Managers Of Resalat Qard Al-Hasan Bank ( With Social Banking Approach) . Journal of Economic and social Research. 2019; 18(2 ):157-150.

- 21- Grenham G. Professional Diploma in Banking 2016/2017, (Leading to Chartered Banker), The Institute of Banking . [WWW.iob.ie/postgard](http://WWW.iob.ie/postgard)
- 22- Skorkova Z. Competency models in public Sector, Procedia Social and Behavioral Sciences .2016; 234-226.
- 23- Brits D W , Veldsman T H . A Global Central Banker Competency Model . SA Journal of Human Resource Management 2014; ,14-1 .
- 24- Cochran G. Developing a Competency Model for a 21th century Extension Organization , Ohio State University , a **doctor** of dissertation . 2009.
- 25- Yang B, Wu B, P. and Yang M. On establishing the core competency identifying model , A value –activity and process oriented approach . Industrial management Data System & ABI/INFORM Global . 2008.
- 26- BANKSETA. Banking Sector Competency Framework as developed and prepared under the auspices of the BANKSETA and used for an Audit of Skill in the Sector .2005.
- 27- Mohammadi A, Zolfaghari Zafarani R, Navid Adham M , Turani H. Identifying the factors affecting the qualification of school principals at the level of leadership and management. Journal of School Management. 2020; 8( 2):245- 218.
- 28- Piri R, Abbaspour A, Rahimian Hamid, Maleki H , Eskandari Hossein. Designing and validating the competency model of educational administrators based on the teachings of the Holy Quran. Journal of School Management. 2020; 8(1) :27- 1.
- 29- Ebrahimi S, Khanifar H, Fayyazi M , Gholami B. Higher Education Managers: Identifying the required competencies and capabilities and providing a model for measuring and evaluating competencies. Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources. 2020; 7(24):87- 53.
- 30- Avali E, Arshadi N, Moosapour N , Yadegarzadeh Gh. Identification of prioritization of duties and tasks of high school chemistry teachers by Dacum method. Quarterly Journal of Education. 2020(135) :54- 34.
- 31- Rostami A, Wadi'i M, Bagherpour Valashani M. Developing a competency model for internal audit managers. Financial Accounting Quarterly. 2019; 11 ( 41) :102- 70.
- 32- Sefidgaran B, Gholipour A, Faghihi A , Shah Hosseini M. Explaining the Developmental Dimensions of Human Resource Managers Based on Competence: Application of Theme Analysis. Iranian Journal of Management Sciences. 2016 ; 13( 50) :32- 1.
- 33- Karami M, Momeni Mahmavi H, Abedian Aval A , Rouzeh T. Designing a competency model for automotive industry instructors. Quarterly Journal of Human Resources Education and Development. 2017; 4( 15):24- 1.
- 34- Asheghi H, Ghahremani Mohamma. Development of professional development plan for managers and employees of branches in the field of banking and monetary (case of Cooperative Development Bank)", Quarterly Journal of Human Resources Education and Development, 2016; 20-1.
- 35- Abdollahi M, Fathi Vajargah K, Taghipour Zahir A, Rahimian H. Competencies of Managers of Education and Human Resources Development", Quarterly Journal of New Approach in Educational Management. 2015 ; 6( 4) :53- 23.
- 36- Lebadi Z. Study of the competencies of higher education managers with regard to international indicators and the development of an appropriate perceptual

framework[ thesis] . University of Science and Research, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences.2007.

- 37- Delavar A. Theoretical and practical foundations of research. third edition. Tehran: Roshd;2004.

## طراحی الگوی توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در سازمان‌های دولتی با تأکید بر مدیریت اسلامی: پژوهشی کیفی در آموزش و پرورش

حسین خنیفر<sup>۱</sup>

صلاح‌الدین ابراهیمی<sup>۲</sup>

فائزه محمداسمعیلی<sup>۳</sup>

بهمن غلامی\*<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۰)

### چکیده

در هر جامعه‌ای نظام آموزشی بخش مهم و حائز اهمیتی بشمار می‌رود. این نهاد، زمینه‌ساز رشد و توسعه فکری و زمینه‌ساز بلوغ و تحقق ظرفیت‌های انسانی است. بنابراین مدیران آموزش و پرورش باید از شایستگی‌های لازم برای انجام موفقیت‌آمیز این مهم، برخوردار باشند. لذا پژوهش حاضر با هدف تدوین الگوی توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در سازمان‌های دولتی با تأکید بر مدیریت اسلامی در آموزش و پرورش طراحی شد. برای انجام پژوهش برای انجام پژوهش از رویکرد کیفی از نوع گراند تئوری استفاده گردید. جامعه پژوهش، کلیه صاحب‌نظران، اساتید و مدیران ارشد حوزه منابع انسانی و مدیریت اسلامی در آموزش و پرورش می‌باشد که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند با ۱۹ نفر از آنها مصاحبه شد. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود. برای تجزیه و تحلیل یافته‌های کیفی از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد "توسعه شایستگی‌های اسلامی و توسعه شایستگی‌های رهبری و مدیریتی" به عنوان مقوله محوری، جانشین‌پروری، ارزیابی مستمر، آموزش و یادگیری مستمر و مدیریت استعداد به عنوان شرایط علی، یادگیرنده‌محور بودن سازمان (سازمان یادگیرنده)، عدالت‌گرایی در گزینش، انتصاب و ارتقاء، برنامه‌ریزی و برنامه‌محوری و توسعه کارراه شغلی" به عنوان راهبردها، مقوله‌های فرهنگ سازمانی و گروه کارکنان به عنوان بستر، نگرش اسلامی به مدیریت و منابع انسانی و ساختار سازمانی به عنوان شرایط مداخله‌گر مطرح شدند و توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در سازمان‌های دولتی می‌تواند پیامدهای مثبت فردی و سازمانی در آموزش و پرورش داشته باشد. اگر مدیران آموزش و پرورش با استفاده از شایستگی‌ها و بر اساس الگوی مناسب اسلامی ایرانی توسعه یابند، سازمان با بالا بردن روحیه کارکنان و ایجاد انگیزه کار و فعالیت در آن‌ها قادر خواهد بود هدف‌های سازمان را با صرف منابع کم‌تر و کیفیت بهتر تحقق بخشد و بهره‌وری سازمان را افزایش دهد.

**کلیدواژه‌ها:** شایستگی، شایستگی مدیران، مدیریت اسلامی، آموزش و پرورش.

<sup>۱</sup> استاد، گروه مدیریت، دانشکده مدیریت، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران.

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران. (مسئول مکاتبات bgholami@pnu.ac.ir)

## مقدمه

امروزه گزاره «منابع انسانی مهم‌ترین مزیت رقابتی و سرمایه سازمانی است» به یک گزاره مسلم و قطعی، جهان‌شمول و مورد پذیرش همگان بدل گشته است؛ به همین دلیل بر نقش ارزشمند افراد در سازمان تاکید شده و مدیریت مطلوب آن‌ها بسیار مهم و حساس تلقی می‌شود (۱). در وضعیت رقابتی موجود سازمان‌ها و در محیطی که تغییرات پیاپی و ضرورت نوآوری‌های مستمر اصلی‌ترین ویژگی آن است تنها سازمان‌هایی موفق به کسب سرآمدی خواهند شد که نقش استراتژیک منابع انسانی خود را درک نموده و افرادی توانمند، ماهر و دانش‌محور در اختیار داشته باشند؛ بدین دلیل لزوم حرفه‌ای بودن سیستم مدیریت منابع انسانی سازمان مورد توجه قرار گرفته و بر طراحی فرایند جامعی از مدیریت استعدادها<sup>۱</sup> تاکید می‌شود (۲).

سازمان‌ها برای آینده نه چندان دور که در آن کمبود کارکنان با استعداد وجود دارد، باید آمادگی‌های لازم را کسب کنند، یکی از روش‌های مقابله با این نگرانی‌ها توسعه شایستگی مدیران است (۳). بدیهی است در چنین فضایی، مدیران به‌عنوان سکان‌دار کشتی سازمان‌ها در این دریای متلاطم تغییرات، دیگر نمی‌توانند به شیوه‌های سنتی سازمان خود را هدایت کنند. لذا مدیران فاقد دانش و مهارت یا شایستگی‌های لازم مدیریتی که نمی‌توانند خود را با این شرایط وفق دهند، می‌توانند در زمانی کوتاه سازمان را به قهقرا ببرند (۴). از نهادهایی که ارتباط مستقیم با این تحولات دارد و لزوماً باید با این تحولات هماهنگ شود، آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد برآمده از متن جامعه و در عین حال سازنده و تکامل دهنده آن است و تأثیر آن در پیشرفت جامعه، امری حیاتی و محسوس است (۵). پرورش نیروی انسانی متخصص برای دستیابی به توسعه پایدار و متوازن، مستلزم برخورداری جوامع از آموزش و پرورش پویا و کارآمد است و بدون ایجاد آموزش و پرورش عالی و باکیفیت و در تراز جهانی نمی‌توان به این مقصود نائل آمد (۶). به همین خاطر امروزه آموزش و پرورش سخت مورد توجه حکومت‌هاست (۷). از دیدگاه منتقدان، نظام فعلی آموزش و پرورش پاسخگوی خیل عظیم مطالبات، نیازها و انتظارات جامعه نیست و نیازمند تحولی جدی و اساسی است (۸)؛ بنابراین مدیریت این سازمان به مدیران لایق و شایسته نیاز دارد. بنا بر ضرورت و اهمیت آموزش و پرورش، و بنا بر نقش حیاتی مدیران آموزشی در ارتقاء کیفی سازمان، لازم است مدیران آموزش و پرورش نیز با توجه به بافت فرهنگی و دینی کشور در زمینه شایستگی‌های مورد نیاز توسعه یابند.

دین مبین اسلام به فرهنگ شایسته‌پروری و بکارگماری شایستگان سفارش زیادی کرده است. در این مکتب، منصب‌ها و مسئولیت‌ها، امانت‌هایی بشمار می‌روند که باید به اهلیش واگذار شوند. که قرآن کریم

می‌فرماید: "ان الله یامرکم ان تؤدوا الأمانات الی اهلہ" (۹)، همانا خداوند شما را امر می‌کند که امانت‌ها را به اهل آن واگذار کنید. همچنین از سوی دیگر، یکی از مهم‌ترین اسناد بالادستی و جهت‌ساز، سیاست‌ها و برنامه‌های بخش عمومی سند چشم‌انداز است. بر اساس این سند راهبردی، در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی، ایران کشوری توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در منطقه، با هویت اسلامی و انقلابی، الهام‌بخش در جهان اسلام و با تعامل سازنده و مؤثر در روابط بین‌الملل خواهد بود (۱۰). در واقع؛ این سند، راهنمایی برای برنامه‌ریزی و توسعه کشور است و بدین منظور ضروری است که مدیران از شایستگی‌های مورد نیاز برای عملکرد مؤثر در این مسیر برخوردار باشند (۱۱) و توسعه یابند. اهمیت و نقش حیاتی سند چشم‌انداز در توسعه و پیشرفت کشور و ضرورت برخورداری و توسعه مدیران دولتی از شایستگی‌های مورد نیاز برای اجرای برنامه‌های تدوین شده در راستای این سند، توسعه شایستگی‌های مورد نیاز مدیران در این زمینه را ضروری می‌سازد. با توجه به اینکه پژوهش‌های انجام شده در خصوص الگوی توسعه شایستگی مدیران آموزش و پرورش به ویژه در راستای سند چشم‌انداز و مدیریت اسلامی از غنای کافی برخوردار نیست، پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در سازمان‌های دولتی با تأکید بر آموزش و پرورش انجام شده است.

از طرفی در یک جامعه/ سازمان با شایستگی‌ها و ارزش‌های اسلامی افراد باید بیاموزند به جای جلب رضایت سرپرستان و صاحبان قدرت، تلاش کنند که چگونه با سعی و تلاش در راه توسعه و سازندگی قدم بردارند و به‌جای تسلیم شدن، تملق‌گویی و پذیرش دستور، باید تفکر حاکم بر جامعه مبتنی بر آماده ساختن افراد برای قبول اندیشه‌های نو و آزمایش روش‌های جدید باشد (۱۲). همچنین بنا بر آیات قرآن، بزرگ‌ترین رسالت انبیاء، از بین بردن موانع و مشکلات و فراهم نمودن زمینه رشد و شکوفایی استعدادهای انسان در جهت رشد و کمال است؛ آنها آماده‌اند تا این موجود طبیعی را از مرتبه طبیعت به مرتبه عالی مافوق طبیعات، مافوق جبروت برسانند (۹)؛ بعلاوه دین مبین اسلام صریحاً بر فرهنگ شایسته‌پرووری تأکید فراوان نموده و بر بکارگیری شایستگان سفارش زیادی نموده است، چرا که به تعبیر قرآن منصب‌ها و مسئولیت‌ها، امانت‌هایی به شمار می‌آیند که باید به اهلش واگذار شوند، همانا خداوند شما را امر می‌کند که امانت‌ها را به اهل آن واگذار کنید (۹). پیامبر اکرم (ص) نیز می‌فرماید: کسی که کارگزاری را برای مسلمانان بگمارد در حالیکه می‌داند در میان آنها کسی هست که از او شایسته‌تر و عالم‌تر است، او به خدا و رسولش و همه مسلمانان خیانت ورزیده است (۱۰). حضرت علی (ع) نیز ژرف‌نگری و دقت زیادی بر توسعه شایستگی و شایسته‌سالاری مدیران داشته و حتی معیارهای گزینش آنها را نیز مشخص کرده است (۱۳). در داستان حضرت موسی در قرآن آمده است: آنگاه که به مدین رو آورد و به دختران شعیب خدمتی شایسته کرد، یکی از دختران شعیب

پیشنهاد داد: یا أَبَتِ اسْتَأْجِرُهُ إِنَّ خَيْرَ مَنْ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ. (۹) پدرم! او را اجیر کن؛ چراکه بهترین کسی است که به این کار می‌آید و او قوی و امین است.

مدیران به سبب جایگاهی که دارند می‌توانند توفیقات ارزشمند و نیز ناکامی‌هایی را برای سامانه تحت مدیریت خویش بوجود آورند (۱۴)؛ و به عنوان اصلی‌ترین افراد تصمیم‌گیرنده در مواجهه با مسایل و مشکلات سازمانی، نقش‌بزرگی در موفقیت و یا شکست سازمان ایفا می‌کنند (۱۵). و در دنیای مدرن امروزی، هر کشوری برای افزایش ظرفیت حکمرانی و نیز افزایش کارایی و اثربخشی خدمات عمومی، نیازمند مدیران و کارکنانی است تا بتوانند بر اساس شایستگی‌های خود به ارائه خدمات بهتر به شهروندان، بر اساس منافع عمومی جامعه، بپردازد. اگر چه برخورداری از مدیران و کارکنان شایسته در بخش عمومی و آموزش و پرورش بسیار ضروری و با اهمیت است اما نبود چارچوبی برای توسعه شایستگی مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش، این سوال را مطرح می‌کند می‌تواند یکی از ضرورت‌های انجام این پژوهش باشد. سازمان آموزش و پرورش برای تحقق چشم‌اندازی که ترسیم نموده بایستی از الگوی توسعه شایستگی مناسب استفاده نماید لذا تمرکز این پژوهش بر شناخت مولفه‌ها و شاخص‌های فرایند توسعه شایستگی مدیران با تأکید بر مدیریت اسلامی است. سوال اصلی که محقق با انجام این پژوهش در پی پاسخ‌دادن به آن است عبارت است از: الگوی توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش چگونه است؟ بنابراین در این پژوهش سعی شده است تا با استفاده از نظرات، اطلاعات، دانش و تجربه‌های صاحب‌نظران، اساتید و مدیران ارشد حوزه منابع انسانی و مدیریت اسلامی در آموزش و پرورش به سوال‌های زیر پاسخ داده شود:

مقوله اصلی<sup>۱</sup> مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدام است؟

شرایط علی<sup>۲</sup> توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟

راهبردهای<sup>۳</sup> توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟

شرایط زمینه‌ای<sup>۴</sup> توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟

با توجه به توضیحات داده شده کاملاً مشخص می‌شود که برای بهبود وضعیت آموزش و پرورش، توسعه کشور و بهبود برون‌داد آن، هم باید به الگوهای فرهنگی و بومی توجه داشت و هم لازمست نظام آموزشی توسط مدیران لایق و دارای شایستگی‌های لازم مدیریت شود. بنابراین پرداختن به موضوع تدوین مدل توسعه شایستگی مدیران آموزش و پرورش از اهمیت بسیار برخوردار خواهد بود. این

- 
- 1 - Core category
  - 2 - Causal conditions
  - 3 - Strategy
  - 4 - Context

پژوهش به ما در بهبود بهره‌وری، کارایی و عملکرد هر کدام از قلمروهای مدیریت استعداد، شایسته-سalarی و جانشین‌پروری مدیران آموزش و پرورش کمک شایانی می‌کند.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مدیریت بر مبنای شایستگی‌ها در دهه‌های اخیر، به محور توانایی سازمان‌ها برای جذب، حفظ، پرورش و ارتقاء منابع آنها تبدیل شده است (۱۶). زیرا سرمایه‌گذاری هر چه بیشتر بر روی شایستگی‌ها، استعدادها، مهارت‌ها و قابلیت‌های نیروی کار - نیروی انسانی - به منزله نوعی استراتژی اساسی و مهم مد نظر است (۸). ماهیت چنین ارتباطی بوسیله اقتصاددانان آموزش و پرورش به شکل نمودار شماره (۱) زیر بیان شده است (۱۷).



نمودار شماره ۱. آموزش و پرورش و توسعه اقتصادی (۱۷)

بنا بر ضرورت و اهمیت آموزش و پرورش و روند فزاینده رشد این امر در آموزش، و بنا بر نقش حیاتی مدیران در ارتقاء کیفی هر سازمان، لازم است مدیران آموزش و پرورش نیز در جهت توسعه شایستگی‌ها در عرصه‌های مدیریتی و شغلی در ایران گام‌های اساسی بردارند. بر اساس ادبیات موجود، تعاریف گوناگونی از شایستگی مطرح شده است و دانشمندان از ابعاد متفاوت به این موضوع پرداخته‌اند. مرور برخی تعاریف که عمدتاً از صاحب‌نظران برجسته این حوزه است در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول شماره ۱. تعاریف شایستگی

ردیف	پژوهشگر	سال	تعریف
۱	مرکز مشاوره جی جی ان <sup>۱</sup> (۱۶)	۲۰۰۴	مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها و انگیزه‌هاست به‌منظور اینکه مدیر بتواند وظایف محوله را به‌خوبی انجام دهد.
۲	کوکران <sup>۲</sup> (۱۸)	۲۰۰۹	مهارت‌ها، رفتارها و ویژگی‌هایی که در موفقیت مشارکت دارند.
۳	لی <sup>۳</sup> (۱۹)	۲۰۱۰	مهارت‌ها، دانش و ویژگی‌های شخصیتی موردنیاز برای عملکرد موفق در شغل است.
۴	مولر و ترنر <sup>۴</sup> (۲۰)	۲۰۱۰	هرگونه نگرش، مهارت، رفتار یا دیگر ویژگی‌های منابع انسانی است که برای انجام یک شغل ضروری است و از همه مهم‌تر این که افراد

1 - GJN Consulting Center

2 - Cochran

3 - Lee

4 - Muller & Turner



	برتر را از افراد عادی متمایز می‌سازد.		
۵	مک کلند <sup>۱</sup> (۲۱)	۲۰۱۴	ترکیبی از ویژگی‌ها، نگرش‌ها با ارزش‌ها، دانش و مهارت‌های رفتاری و هر ویژگی فردی که به‌طور قابل‌اعتماد می‌تواند برای تمایز قائل شدن بین کارکنان عالی و متوسط نشان داده شود.
۶	اسمایل، زین و زولیهار <sup>۲</sup> (۱۶)	۲۰۱۵	ویژگی خاصی در یک فرد که باعث عملکرد اثربخش و یا فوق‌العاده او می‌شود.
۷	لوسیا و لپسینگر <sup>۳</sup> (۲۲)	۲۰۱۶	مهارت‌ها، دانش، توانایی‌ها و خصوصیتی که فرد برای اجرای اثربخش شغلش نیاز دارد.
۹	کالینگس و ملاحی <sup>۴</sup> (۶)	۲۰۱۹	شایستگی عبارت است از ترکیبی از انگیزه، توانایی‌ها، دانش و مهارت‌های فرد برای حصول اطمینان از عملکرد عالی و فراتر از انتظار وی در یک شغل یا موقعیت معین.
۱۰	سانتوس <sup>۵</sup> (۳۰)	۲۰۲۰	شایستگی‌ها خصوصیات دانش، مهارت‌ها، الگوهای نظری و امثال آن هستند که اگر تنها یا به‌طور ترکیبی استفاده شوند؛ منجر به عملکرد موفق می‌شوند.
۱۱	خنیفر و همکاران (۱۵)	۱۳۹۸	دانش، توانایی‌ها، مهارت‌ها، ویژگی‌های شخصی، رفتارها و صلاحیت‌هایی اشاره دارد که به اهداف سازمانی مربوط است و نقش کلیدی در دستیابی به اهداف دارند.
۱۲	پورعزت و همکاران (۲۳)	۱۳۹۸	مهارت، دانش، توانایی‌ها و ویژگی‌های مورد نیاز شخص برای انجام کار به‌طور اثربخش.
۸	خنیفر و همکاران (۲۴)	۱۳۹۹	شایستگی به دانش، توانایی‌ها، مهارت‌ها، ویژگی‌های شخصی، رفتارها و صلاحیت‌هایی اشاره دارد که به اهداف سازمانی مربوط است و نقش کلیدی در دستیابی به اهداف دارند.
۹	ابراهیمی و همکاران (۷)	۱۳۹۹	مجموعه الگوهای رفتاری که مرتبط با عملکرد کاری بوده و افراد برتر را از افراد عادی متمایز می‌کند.
۱۰	مجیدی (۲۰۲۰)	۱۳۹۹	شایستگی مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، صفات و ویژگی‌های رفتاری و خصوصیات شخصی است.

**شایستگی‌های مدیریتی مدیران ایرانی اسلامی:** یک مدیر مسلمان، موظف به حفظ منزلت‌های انسانی، تطبیق روش مدیریتی با قوانین الهی، رعایت وجوب عدل و احسان، دوری از بغی و رعایت اصل

- 
- 1 - McClelland
  - 2 - Smiley, Zayn & Zolihar
  - 3 - Lucia & Lepsinger
  - 4 - Collings & Mellahi
  - 5 - Santos

تقدس وسیله می‌باشد. مدیران همچون رهبران، وظیفه‌ای بس خطیر بر دوش دارند که مهم‌ترین آنها هدایت انسان‌ها به سوی کمال و تعالی است. مدیر باید در مجموع، نوعی برتری نسبت به دیگران داشته باشد. تأکید اسلام برای انتخاب اصلح به این خاطر است که با بودن افراد نالایق و بی‌کفایت نه تنها چرخ سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور فلج خواهد شد، بلکه دیر نخواهد پایید که مغزهای روشن و متفکر، بی‌تفاوت و یا منزوی می‌شوند. دین اسلام تأکید بسیاری بر نقش مدیر شایسته در پیشرفت امور دارد و به همین جهت ویژگی‌های بسیاری را برای آن قرار داده است. توجه به خصوصیات اخلاقی و رفتاری مدیران در اسلام به دلیل تأثیر آن بر سازمان، یکی از معیارهای مهم در گزینش آنان است (۲۵). مدیر باید همه مقام‌ها و مناصب را از ناحیه خدا بداند و خود را خادم و خدمت‌گزار بداند نه حاکم. از دیدگاه اسلام رئیس حکومت، وزراء، استانداران و فرمانداران تنها امانت‌دارانی هستند که امانت‌داری جامعه اسلامی از سوی خداوند به آن‌ها سپرده شده و نباید آن را وسیله برتری‌جویی و تحصیل منافع شخصی کنند. بلکه باید هر امینی از آن امانت مراقبت بعمل آورده و سالم به دست اهلس بسپارد. از نظر دین مبین اسلام، خدمت به مردم، وظیفه عمده دولت و دستگاه‌های اجرایی است و حضرت علی (ع) در نامه‌های خود به کرات به مأموران خود یادآوری می‌کرد که مهم‌ترین وظیفه آنان این است که از روی مهربانی به مردم خدمت کنند در نامه امام به مالک اشتر بعد از آنکه ایشان را به خدمت در راه خلق و نیک‌بختی روزافزون سفارش می‌نماید اظهار می‌دارد که یک مدیر زمانی از اعتماد مردم برخوردار خواهد بود که مهربان باشد و در رفتار با آنان ادب و نزاکت را مراعات نماید (۲۶). در آیه ۱۰۵ سوره مبارکه انبیا نیز تأکید شده است که حکومت و سروری بر زمین، میراث بندگان صالح و شایسته خداوند است: «ان الارض یرثها عبادی الصالحون» با توجه به کلمه صالحون در این آیه که معنای گسترده و وسیعی دارد، همه شایستگی‌ها به ذهن می‌آید؛ شایستگی از نظر عمل و تقوا، شایستگی از نظر علم و آگاهی، شایستگی از نظر قدرت و قوت و شایستگی از نظر تدبیر و نظم و درک اجتماعی. هنگامی که بندگان باایمان این شایستگی‌ها را برای خود فراهم سازند، خداوند نیز کمک و یاری می‌کند تا آن‌ها بینی مستکبران را به خاک بمالند، دست‌های آلوده‌شان را از حکومت زمین کوتاه کنند و وارث میراث‌های آن‌ها گردند (۹).

همچنین چشم‌انداز ۱۴۰۴ به مثاله هدفی آرمانی و تحقق‌پذیر، عامل انسجام‌بخش همه سیاست‌های کلی نظام بشمار می‌رود، افق پیش روی همه قوا، دستگاه‌ها، نهادها و مردم را نشان داده است. تهیه‌کنندگان این سند مهم، با درک صحیح از ایران ۱۴۰۴، تحقق ابعاد مختلف این سند را در گرو وجود مدیرانی شایسته، کارآمد، متخصص و دارای شایستگی‌های همه‌جانبه دانسته، توسعه و پیشرفت مادی و معنوی برای جامعه ایرانی را منوط به تحقق شایسته‌سالاری و توسعه آن برای تک افراد، جامعه و نظام سیاسی می‌دانند (۲۷). یکی از شاخص‌های توسعه ایران در چشم‌انداز ۲۰ ساله

برخورداری افراد جامعه ایرانی از رفاه ملی است که یکی از زیر شاخه‌های رفاه ملی برخوردارگی از فرصت‌های برابر است.



شکل شماره ۲. شاخص رفاه ملی در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله ایران

یکی از عوامل اساسی در ایجاد فرصت‌های برابر، فراهم ساختن بستری مناسب برای ایجاد فرصت‌های شغلی برابر است. امکان ارتقا و پیشرفت در سازمان و شایسته‌سالاری، عدالت و توسعه منابع انسانی است که در این جهت باید به آن توجه شود.

**مدیریت اسلامی:** مدیریت اسلامی، شیوه خاصی از رهبری است مبتنی بر مبانی فکری و عقیدتی اسلام، اساسی‌ترین اصلی که مدیریت اسلامی را از سایر مدیریت‌ها جدا می‌کند این است که در این شیوه از مدیریت، مبنا حق است و حرکت به سوی حق و ارزش‌های متعالی انسانی (۲۸). مدیریت اسلامی وقتی تحقق می‌یابد که هم حاکمان و مدیران اشخاص دین‌باور، پرهیزگار، خوش‌خلق، صالح‌العمل با حسن نیتی باشند و هم شیوه اعمال حکومت و مدیریت آنان منطبق بر معیارها و الگوهای حکومتی و مدیریتی مقرر در شریعت باشد. مدیریت اسلامی میزان و معیار پیاده کردن حق و عدل است، پس در حالت آرمانی مدیر اسلامی بر کل مسائل اجتماعی و اقتصادی، مبادلات، بازار، کارگاه‌ها نظارت می‌کند تا ستم و بیدادی رخ ندهد و غصب، تبعیض، ربا خواری و دیگر اسباب باطل پیش نیاید. چنان چه این مدیر با اخلاص، کمال‌خواهی، دل‌سوزی، صداقت و درستی به اهداف خود برسد می‌توان گفت اصطلاح مدیریت اسلامی تحقق پیدا کرده است (۲۹). مدیریت اسلامی شیوه به کار گیری منابع انسانی و امکانات مادی، بر گرفته از آموزه‌های اسلامی برای نیل به اهداف متاثر از نظام ارزشی اسلام است (۲۶). در منابع دینی، اهمیت، مدیریت و مدیران شایسته چه در سطح خرد و چه در سطح کلان جامعه، بسیار مورد توجه قرار گرفته است. قرآن از زبان مردمی که در اثر پیروی از مدیریت‌های فاسد، گمراه شدند می‌گوید: " و گفتند پروردگارا! ما بزرگان و سالخوردگان خود را اطاعت

کردیم و آنها ما را گمراه کردند، پس عذابشان را دو برابر کن و به لعنتی بزرگ لعنتشان فرما" (۹). در مدیریت اسلامی، مدیریت، وسیله‌ای برای رسیدن به خواسته‌های شخصی نیست. مدیر اسلامی، نباید مسند مدیریت را به وسیله نردبان افتخار در جهت امیال شخصی و نفسانی خود قرار دهد؛ زیرا اسلام چنین مدیرانی را مورد سرزنش و انتقاد قرار می‌دهد: چنان که حضرت علی (ع)، در نامه‌ای به اشعث بن قیس فرماندار خود در آذربایجان می‌نویسد: "مدیریت و حکمرانی برای تو، وسیله آب و نان نیست بلکه امانتی در دست توست و تو از سوی مافوق خود تحت مراقبت هستی" (۳۰).

در کشور ما سبک مدیریت حاج قاسم سلیمانی که از برکات مدیریت اسلامی و دوران دفاع مقدس است که یک نمونه کامل باور به ارزش‌ها و فضائل اسلامی در مدیریت است. حاج قاسم توانست الگوی تازه‌ای از مدیریت را در کشور ایجاد نماید که مبتنی بر ارزش‌های بومی، اسلامی و داخلی است. سبک مدیریت جهادی با عناصری مانند نگرش توحیدی و اعتقاد به نقش مداوم خداوند در هدایت و نصرت مجاهدان و مومنان، تکلیف‌گرایی، شجاعت و جسارت در اتخاذ تصمیمات خارق‌العاده، در عین حال محاسبه و تدبیر دقیق همه مراحل و تخمین نتایج تصمیمات، اعتماد و اتکا به جوانان در مراحل مختلف مدیریت از طراحی و اتخاذ تصمیمات گرفته تا اجرا و بازخوردگیری، حضور و تنفس دائمی در فضای جهاد و عبادت و خلوص نیت و نیز برخورداری از از روحیه ایثار و فداکاری شناخته می‌شود (۳۱).

#### جدول شماره ۲. خلاصه پژوهش‌های انجام شده

ردیف	نویسندگان	سال پژوهش	هدف پژوهش	خلاصه پژوهش
۱	حاج کریمی و همکاران (۳۲)	۱۳۹۰	طراحی مدل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران	شایستگی‌های هوشی بر شایستگی‌های مدیریتی و شایستگی‌های مدیران منابع انسانی تأثیرگذار بوده و شایستگی‌های مدیریتی بر شایستگی‌های مدیران منابع انسانی اثرگذار هستند؛ در تأثیرگذاری بر ارزش‌آفرینی منابع انسانی فقط شایستگی‌های مدیران منابع انسانی معنا دار تشخیص داده شدند.
۲	قربان‌نژاد و عیسی‌خانی (۳۳)	۱۳۹۲	الگوی شایستگی مدیران بر اساس نهج‌البلاغه امام علی (ع)	الگوی شایستگی مدیران در قالب پنج شایستگی تقوی‌مداری، امانت‌داری، عدالت‌ورزی، تصمیم‌گیری و اخلاقی قابل ملاحظه است.
۳	عارف‌نژاد (۵)	۱۳۹۶	شایستگی‌های موردنیاز مدیران مدارس برای مدیریت اسلامی	مؤلفه‌های وجدان‌کاری، قانون‌مندی، شرح صدر، مهربانی و نظم از شایستگی‌های موردنیاز مدیران مدارس برای مدیریت اسلامی است.

۴	قلی‌پور و همکاران (۲۸)	۱۳۹۷	طراحی الگوی شایستگی مدیران دانشگاهی مبتنی بر سند دانشگاه اسلامی	شایستگی‌های مطلوب در ۶ دسته اصلی از جمله شایستگی‌های ۱- ارزشی و اعتقادی ۲- فردی و شخصیتی ۳- علمی و فناورانه ۴- مدیریتی و اجرایی ۵- ارتباطی و ۶- تحلیلی، ذهنی و فکری و در نهایت الگوی شایستگی بر اساس آن طراحی شد.
۵	میرآخوری و همکاران (۲۶)	۱۳۹۸	راهبردهای غایی مدیریت ارزش بنیان بر اساس الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت	راهبردهای ارائه شده در سه دسته دسته‌بندی شدند: راهبردهای سطح پابرجایی (اخلاق فاضله، برنامه‌محوری، یادگیری مستمر و ...) راهبردهای سطح تکاملی (تلاش خالصانه و بی‌وقفه، ظلم- ستیزی و حرکت‌های ایثارگرانه) و راهبردهای سطح تکاملی (عدالت جمعی، امنیت همه‌جانبه و منفعت عامه)
۶	خنیفی و همکاران (۸)	۱۳۹۹	طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی برای استفاده در مرکز ارزیابی و توسعه	مولفه‌های الگوی شایستگی مدیران آموزشی جهت استفاده در کانون ارزیابی عبارتند از: شایستگی دانشی، فناوری اطلاعات، حرفه‌ای، قدرت تصمیم‌گیری، شخصیتی، تخصص، رهبری، مدیریت، و انتقادپذیری.
۷	مولر و ترنر <sup>۱</sup> (۲۰)	۲۰۱۰	شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز مدیران عالی سازمان	شایستگی‌های مورد نیاز مدیران عالی سازمان را در سه دسته شایستگی‌های ذهنی، شایستگی‌های مدیریتی و شایستگی‌های احساسی قرار می‌دهد.
۸	لی <sup>۲</sup> (۱۹)	۲۰۱۰	شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز مدیران برای عملکرد بالا	برای این که مدیران دارای عملکرد بالایی باشند، نیاز به شایستگی‌های پیشرفت‌گرایی، تأثیرگذاری و نفوذ، تفکر به صورت مفهومی، تفکر تحلیلی، قوه ابتکار، اعتماد به نفس، درک میان فردی، جست‌وجوی اطلاعات، کار تیمی و مشارکت و تخصص دارند.
۹	پژوهش مارتینا و همکاران <sup>۳</sup> (۳۴)	۲۰۱۲	تبیین اهمیت شایستگی مدیران در سازمان	شناسایی و گسترش شایستگی‌های مدیریتی یک ابزار مهم مدیریت منابع انسانی است که سازمان به وسیله آن می‌تواند به اهداف استراتژیک خود دست یابد.

1 - Muller &amp; Turner

2 - Lee

3 - Martina, Hana, &amp; Jiri

۱۰	تریپاتی و آگراوال <sup>۱</sup> (۳۵)	۲۰۱۴	شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز مدیران	شایستگی‌های مورد نیاز مدیران را به پایه (تفکر انتقادی و ارتباطات)، کلیدی در شرایط ثبات (تفکر سیستمی، شایستگی پیش‌بینی، شایستگی‌های هنجاری)، استراتژیک و شایستگی‌های بین فردی تقسیم می‌کند.
۱۱	چنگ و لاو <sup>۲</sup> (۳۶)	۲۰۱۵	شایستگی مدیریتی و پیشرفت شغلی: مطالعه مقایسه‌ای در دو کشور	ارزیابی و تشخیص شایستگی‌ها مرتبط با برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و انگیزش به فضای فرهنگی و کاری وابسته نیست و بستگی به عوامل و پارامترهای درونی مدیران دارد.
۱۲	بوچاما و همکاران (۳۷)	۲۰۱۸	ارائه الگوی شایستگی مدیران آموزش و پرورش	در پژوهش خود به دو شایستگی اصلی مدیران آموزش و پرورش یعنی توسعه حرفه‌ای و عقاید خودکارآمدی تاکید کرده‌اند.
۱۳	فیلیپس و راپر <sup>۳</sup> (۲)	۲۰۱۹	ارائه مدل شایستگی‌های مورد نیاز مدیران جهت مدیریت استعداد	شایستگی‌های مورد نیاز برای مدیران را به شایستگی‌ها متنی، شایستگی‌های رفتاری و شایستگی‌های فنی تقسیم می‌کند.

تاکنون پژوهشی تخصصی و جامع در راستای توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی با تاکید بر آموزش و پرورش انجام نگرفته است. بنابراین پرداختن بیشتر به این مسئله و بررسی و واکاوی آن، ضرورتی ناگزیر است، چراکه تا روشن نشود که عوامل زمینه‌ای، شرایط علی و راهبردهای توسعه شایستگی‌های مدیران در سازمان‌های ایرانی اسلامی کدامند، نمی‌توان در راستای اجرای موفق انتخاب و انتصاب مدیران، شایسته‌سالاری، جانشین‌پروری، مدیریت استعداد و بهبود تصمیمات در آموزش و پرورش تلاش کرد. دستیابی به آموزش و پرورش موفق و اثربخش و رفع ناکارآمدی‌ها و چالش‌های پیش رو، نیازمند تحولی اساسی و ریشه‌ای در نظام آموزشی بوده تا با بازخوانی و بازتولید تمام عوامل مؤثر پیدا و پنهان، بتوان با استفاده بهینه از استعدادهای توسعه و نگهداشت آن‌ها، فرصت‌ها، منابع و امکانات، تحقق اهداف را تسهیل و تسریع کرد (۱۵). در این راستا، هدف این پژوهش، طراحی طراحی الگوی توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش است.

### روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف پژوهشی کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات کیفی است؛ بنابراین با استفاده از رویکرد کیفی با تکنیک نظریه داده‌بنیاد انجام گرفته است. زیرا که بافت نظام آموزشی کشورمان دارای بافت منحصربه‌فردی از نظر مدیریت، ساختار، فرهنگ و فضای حاکم بر آن است که

1 - Tripathi & Agrawal

2 - Cheung, C.; Law, R.; He, K.

3 - Phillips, & Roper

لزوماً مبانی نظری مستخرج از پیشینه پژوهش با آن بافت نمی‌تواند هماهنگی داشته باشد. نظریه داده-بنیاد<sup>۱</sup> یک نوع راهبرد روش پژوهش کیفی است که به منظور توسعه مجموعه‌ای از مفاهیم منسجم طراحی شده است که از پدیده محوری مورد مطالعه (توسعه شایستگی مدیران) تبیین تئوری کاملی را ارائه می‌دهد؛ در این پژوهش از روش اشتراوس یا عینیت‌گرا برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است، زیرا روشی نظام‌مند دارد. جامعه پژوهش، کلیه صاحب‌نظران، اساتید و مدیران ارشد حوزه منابع انسانی و مدیریت اسلامی در آموزش و پرورش کشور بود. در این روش کیفی، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند<sup>۲</sup> مبتنی بر گلوله‌برفی<sup>۳</sup> ۱۹ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. در این پژوهش به جمع‌آوری اطلاعات تا نقطه اشباع نظری<sup>۴</sup> ادامه داده شد. برای انتخاب خبرگان از دو معیار کلی استفاده شد: الف) صاحب‌نظر بودن در حوزه منابع انسانی به عنوان حوزه‌ای علمی، ب) آشنایی علمی و عملی با آموزش و پرورش کشور.

جدول شماره ۳. تعداد افراد نمونه در مصاحبه کیفی به تفکیک جنسیت و تحصیلات

جنسیت	تعداد
مرد	۱۲ نفر
زن	۷ نفر
سطح تحصیلات	تعداد
فوق لیسانس	۳ نفر
دکتر	۱۶ نفر

با توجه به تئوری مفهوم‌سازی بنیادی در پژوهش، از روش کدگذاری باز<sup>۵</sup> و کدگذاری محوری<sup>۶</sup> در تحلیل و تفسیر یافته‌ها استفاده شده است. در مرحله کدگذاری باز، با مراجعه به کدهای اولیه استخراج‌شده از مصاحبه‌ها (کدگذاری نکات کلیدی)، کدهایی که به موضوعی مشترک اشاره داشتند، گروه‌بندی شدند و مفاهیم را ساختند و از مقایسه و طبقه‌بندی آن‌ها نیز مقوله‌ها تعیین شدند. در مرحله کدگذاری محوری، به منظور مرتبط کردن مقوله‌های اصلی به مقوله‌های فرعی، از الگوی پارادایمی استفاده شد تا شرایط علی، پدیده محوری، عوامل زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها که اجزای کدگذاری محوری هستند، مشخص شوند. سپس از طریق کدگذاری انتخابی و بر اساس الگوی ارتباط شناسایی‌شده بین مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها در کدگذاری باز و محوری، مقوله‌ها به هم مرتبط شدند و نظام نظری مربوطه ارائه شد. ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختار بود. و برای اعتباربخشی به داده‌ها از روش بازخورد مشارکت‌کننده<sup>۷</sup>

- 
- 1 - GT
  - 2 - Purposeful sampling
  - 3 - Snowball sampling
  - 4 - Theoretical saturation
  - 5 - Open Coding
  - 6 - Axial Coding
  - 7 - Participant feedback

استفاده شد. برای محاسبه پایایی بازآزمون، از بین مصاحبه‌های انجام گرفته، تعداد ۳ مصاحبه انتخاب شد و هر کدام از آن‌ها دو بار در یک فاصله زمانی ۱۵ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شد. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در زیر آمده است:

جدول شماره ۴. محاسبه پایایی بازآزمون

ردیف	کدمصاحبه شونده	مجموع کدها در دو مرحله	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای ناموافق	پایایی بازآزمون (درصد)
۱	۵ م	۱۱۶	۴۲	۳۳	٪۷۳
۲	۸ م	۶۲	۲۵	۱۳	٪۸۱
۳	۱۱ م	۵۹	۲۶	۶	٪۸۹
	مجموع	۲۳۷	۹۳	۵۲	٪۹۰

نتایج حاصل از پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول شماره ۵. محاسبه پایایی بین دو کدگذار

ردیف	کدمصاحبه شونده	مجموع کدهای دو کدگذار	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای ناموافق	پایایی بازآزمون (درصد)
۱	۵ م	۱۲۹	۵۱	۲۸	٪۸۰
۲	۸ م	۶۲	۲۷	۹	٪۸۸
۳	۱۱ م	۷۱	۲۸	۱۶	٪۷۹
	مجموع	۲۶۲	۱۰۶	۵۳	٪۸۲

### یافته‌های پژوهش

در این بخش اطلاعات حاصل از مصاحبه با ۱۹ نفر از خبرگان و مدیران متخصص در حوزه منابع انسانی و مدیریت اسلامی در آموزش و پرورش که شامل ۸۷ مفهوم است که تحت ۱۶ مقوله قرار گرفته‌اند، در زیر به تفکیک ارائه می‌شوند.

سوال اول: مقوله اصلی مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش چیست؟ مقوله اصلی (محوری) یا پدیده اصلی (هسته) مورد مطالعه، پدیده مورد نظر، ایده و فکر محوری، حادثه، اتفاق یا واقعه‌ای است که جریان کنش‌ها و واکنش‌ها به‌سوی آن رهنمون می‌شوند تا آن را اداره، کنترل و یا به آن پاسخ دهند. مقوله محوری پدیده‌ای است که اساس و محور فرایند است. این مقوله همان عنوانی (نام یا برجسب مفهومی) است که برای چارچوب یا طرح بوجود آمده در نظر گرفته می‌شود (۳۸). بر این اساس در پژوهش حاضر از میان مقوله‌های موجود " توسعه شایستگی‌های اسلامی و توسعه شایستگی‌های رهبری و مدیریتی " به عنوان مقوله کانونی یا مقوله محوری مطرح شده‌اند.



جدول شماره ۶: مقوله اصلی مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش

مقوله اصلی	مقوله‌های جزئی	مصاحبه	نمونه‌ای از گزاره‌های مفهومی
توسعه شایستگی‌های اسلامی	تعهد و مسئولیت‌پذیری	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۳، ۵، ۸، ۹، ۱۴، ۱۹	«مدیران ایرانی اسلامی باید خادمیت را سرلوحه کارهای خودشان قرار بدن؛ از سلوک امامان و بزرگان روحیه جهادی یادگیرند و مردمی بودن را» (۳، ۱۶).
	وجدان کاری و نگرش خادمیت		
	صداقت و راستگویی		
	الگو بودن		
	تقوا و اخلاق نیکو		
	سعه صدر		
	اسلام‌شناسی و اسلامی بودن		
	روحیه جهادی		
	بصیرت به تکلیف و حسن تدبیر		
توسعه شایستگی‌های رهبری و مدیریتی	مردمی بودن	مصاحبه‌های ۱، ۴، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵ و ۱۷	«مدیران یک سازمان ایرانی همیشه باید خودشان را در دانش مدیریت اسلامی ارتقا دهند؛» (۶).
	توسعه شایستگی‌های ادراکی		
	توسعه شایستگی‌های دانشی		
	توسعه شایستگی‌های اجرایی		
	توسعه شایستگی‌های رهبری		
	توسعه شایستگی‌های ادراکی		
توسعه ارزش‌ها و دانش مدیریت اسلامی			

سوال دوم: شرایط علی مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟ شرایط علی، رویدادهایی است که موقعیت‌ها، مباحث و مسائل مرتبط با پدیده را خلق می‌کنند و تا حدی تشریح می‌کنند که چرا و چگونه، افراد و گروه‌ها به این پدیده مبادرت می‌ورزند. در واقع، منظور از شرایط علی، رویدادها یا اتفاقاتی هستند که بر این پدیده تأثیر می‌گذارند و منجر به بروز آن می‌شوند. از میان مقوله‌های موجود، "جانشین‌پروری، ارزیابی مستمر، آموزش و یادگیری مستمر و مدیریت مستمر" به عنوان علی تلقی می‌شوند که نقش فعال در توسعه و نگهداشت استعداد داشته و تا این عوامل مهیا نشوند مدیریت استعداد شکل نمی‌گیرد.

جدول شماره ۷: شرایط علی مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش

مقوله اصلی	مقوله‌های جزئی	مصاحبه	نمونه‌ای از گزاره‌های مفهومی
جانشین‌پروری	عدم سیاسی کاری در انتخاب و انتصاب	مصاحبه‌های ۲، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۶	«سازمان باید روی افراد شایسته سرمایه‌گذاری کند و با بهسازی و ارزیابی افراد
	ارزیابی و بهسازی کاندیداها		
	تهیه بانک اطلاعاتی مدیران شایسته		

توانمند مدیران شایسته انتخاب نماید « (۱۰)».	۱۸	سیستم جانشین‌پروری مناسب	
		شناسایی شایستگی‌های کلیدی برای پست‌های کلیدی	
«ما به کانون‌های ارزیابی قوی برای توسعه شایستگی مدیران نیاز داریم این برای مشاغل کلیدی سازمان از همه چیز واجب‌تر است» (۱۲).	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۳، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷	ارزیابی عملکرد شایستگی محور	ارزیابی مستمر
		کانون ارزیابی	
		نظارت مستمر بر توسعه شایستگی و شایسته‌سالاری	
		ایجاد و استقرار کانون ارزیابی مدرن	
		ارزیابی شایستگی‌های مورد نیاز کلیدی برای مشاغل کلیدی	
«اول باید نیازهای آموزشی افراد توانمند برای مدیریت در امروز و آینده را مشخص کنیم» (۵).	مصاحبه‌های ۲، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۹	نیازسنجی آموزشی	آموزش و یادگیری مستمر
		کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت	
		مدیریت دانش	
		توسعه شبکه‌های یادگیری	
		مرشدیت	
		ترویج آموزه‌های اخلاق اسلامی	
		آموزش مدیریت اسلامی	
«سازمان استعداد‌های خودش را نمی‌شناسد و باید برنامه‌ای کارا برای جلوگیری از ترک افراد توانمند داشته باشد» (۶).	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸	جذب افراد با استعداد	مدیریت استعداد
		نگهداشت افراد مستعد	
		ارزیابی او کشف افراد با استعداد	
		تهیه مخزن استعداد	
		توانمندسازی استعدادها	

سوال سوم: راهبردهای مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟ راهبردها و اقدامات، طرح‌ها و کنش‌هایی هستند که به اجرای فرایندهای مدیریت ارتباط با مشتریان کمک می‌کنند. راهبردها مقصود داشته، هدفمند است و به دلیلی صورت می‌گیرد. مهمترین راهبردهای اتخاذ شده در این پژوهش عبارتند از: "یادگیرنده محور بودن سازمان (سازمان یادگیرنده)، عدالت‌گرایی در گزینش، انتصاب و ارتقا، برنامه‌ریزی و برنامه-محوری و توسعه کارراهه شغلی".

جدول شماره ۸. راهبردهای مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش

مقوله اصلی	مقوله‌های جزئی	مصاحبه	نمونه‌ای از گزاره‌های مفهومی
یادگیرنده محور بودن سازمان (سازمان)	هدف و آرمان مشترک سازمان در زمینه توسعه منابع انسانی	مصاحبه‌های ۱، ۳، ۴، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۱۸	«سازمان باید از تجارب سازمان‌های دیگر بیاموزد و توسعه شایستگی هدف همه اعضای سازمان
	توسعه قابلیت‌های شخصی کارکنان در جهت رضایت الهی		

باشد.» (۱۷). «در سازمانه موفق افراد دائما از هم می‌آموزند» (۱۹).		یادگیری جمعی و تیمی	یادگیرنده)
		یادگیری سازمانی	
		اشتراک دانش	
		مشورت‌پذیری و مشارکت‌پذیری	
«خیلی از کارکنان احساس می‌کنند پیشرفت و ارتقای آنها زیاد به شایستگی و توانمندی آنها مرتبط نیست. احساس عدالت به پیشرفت کمک می‌نماید و ...» (۱).	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۹	معیارهای گزینش مناسب	عدالت‌گرایی در گزینش، انتصاب و ارتقاء
		عدم تبعیض	
		پرهیز از پارتی‌بازی	
		شایسته‌سالاری	
		حق‌طلبی و ظلم‌ستیزی	
ایجاد جاذبه‌های علمی و پژوهشی			
«متاسفانه در سازمان آب هیچ برنامه مشخص و منسجمی برای توسعه منابع انسانی وجود ندارد. حتی به سند تحول بنیادین و... هم توجهی نمی‌شود» (۴).	مصاحبه‌های ۴، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۸	توجه به اسناد بالادستی، سند تحول بنیادین و الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت	برنامه‌ریزی و برنامه‌محوری
		برنامه‌ریزی توسعه اخلاق حرفه‌ای	
		چشم‌انداز توسعه منابع انسانی	
		برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای	
تدوین طرح منسجم در زمینه نگهداشت استعدادها			
«متاسفانه در آب افراد دورنمایی مسیر شغلی خود را زیاد عادلانه و مناسب نمی‌دانند» (۷). «انتخاب و ارتقاها بیشتر با ارتباطات مرتبط است تا به عملکرد و ...» (۱۱).	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۸	کارراهه و مسیر شغلی مناسب	توسعه کارراهه شغلی
		فرصت‌های پیشرفت و ارتقا	
		مدیریت عملکرد و مدیریت جهادی	
		پاداش و تشویق عادلانه	
		ارتقای کارکنان با توجه به تعهد آنان به اخلاق حرفه‌ای	
		حذف مسامحه کاری و لابی-گری‌های غیرضروری در انتخاب و انتصاب و ارتقای مدیران	

سوال چهارم: شرایط زمینه‌ای مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟

شرایط زمینه‌ای، شرایطی هستند که راهبردها و اقدامات تحت آن به اداره‌ی پدیده می‌پردازند. یعنی محل حوادث و وقایع متعلق به پدیده. بستر نشانگر مجموعه شرایط خاصی است که در آن راهبردهای کنش و واکنش صورت می‌پذیرد. شرایط بستر در پژوهش کنونی مقوله‌های "فرهنگ سازمانی و گروه کارکنان" هستند.

## جدول شماره ۹. شرایط زمینه‌ای مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش

مفهوم‌های اصلی	مقوله‌های جزئی	مصاحبه	نمونه‌ای از گزاره‌های مفهومی
فرهنگ سازمانی	حمایت از اخلاق حرفه‌ای	مصاحبه‌های ۱، ۳، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۱، ۱۷	«فرهنگ سازمانی برای توسعه شایستگی‌ها خیلی مهم است. در آب هنوز اهمیت شایسته‌سالاری به باور تبدیل نشده است» (۹).
	انعطاف‌پذیری در برابر تغییر		
	آینده‌پژوهی و آینده‌نگری		
	فرهنگ شایسته‌سالاری		
	ارزیابی عملکرد مدیریتی		
تخصص‌گرایی			
گروه کارکنان	روحیه جهادی کارکنان	مصاحبه‌های ۲، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹	«همه چیز در سازمان به سوابق و توانمندی کارکنان مرتبط است. کارکنانی که خلاقیت دارند همیشه به مدیر برای بهبود مدیریت فشار می‌آورند...» (۱۵).
	ایثار و فداکاری مدیران		
	کارکنان حامی تغییر		
	خلاقیت و نوآوری کارکنان		
	سوابق حرفه‌ای و تجارب کارکنان		
	اسلامی بودن کارکنان		

سوال پنجم: شرایط مداخله‌گر مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟

شرایط مداخله‌ای شرایط وسیع و عامی همچون زمان، فضا، فرهنگ هستند که به عنوان تسهیل‌گر و یا محدودکننده‌ی راهبردها عمل می‌کنند. این شرایط، اجرای راهبردها را تسهیل و تسریع می‌کند و یا به عنوان یک مانع دچار تأخیر می‌کند. در پژوهش حاضر مقوله‌های "نگرش اسلامی به مدیریت و منابع انسانی و ساختار سازمانی" به عنوان شرایط مداخله‌گر الگوی پارادایمی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

## جدول شماره ۱۰. شرایط مداخله‌گر مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش

مقوله اصلی	مقوله‌های جزئی	مصاحبه	نمونه‌ای از گزاره‌های مفهومی
نگرش اسلامی به مدیریت و منابع انسانی	نگرش به کمال‌طلبی کارکنان	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷	«دیدگاه سازمان به ارتقا و توسعه شایستگی‌های مدیران بسیار مهم است. متأسفانه هنوز نگرش به کمال و توسعه کارکنان در سازمان وجود ندارد» (۸).
	نگرش به توسعه و ارتقای منابع انسانی		
	نگرش به عدالت‌ورزی و مساوات		
	نگرش‌های سیاسی و دینی		
	نگرش به شایستگی و کانون ارزیابی		
نگاه به منابع انسانی			
ساختار سازمانی	عدم اختیارات کافی مدیران	مصاحبه‌های ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹	«ساختار متمرکز و قوانین و بخشنامه‌های متعدد آب همیشه مانع بزرگی برای
	تمرکز و پیچیدگی سازمان		
	نبود سند چشم‌انداز توسعه مدیران		

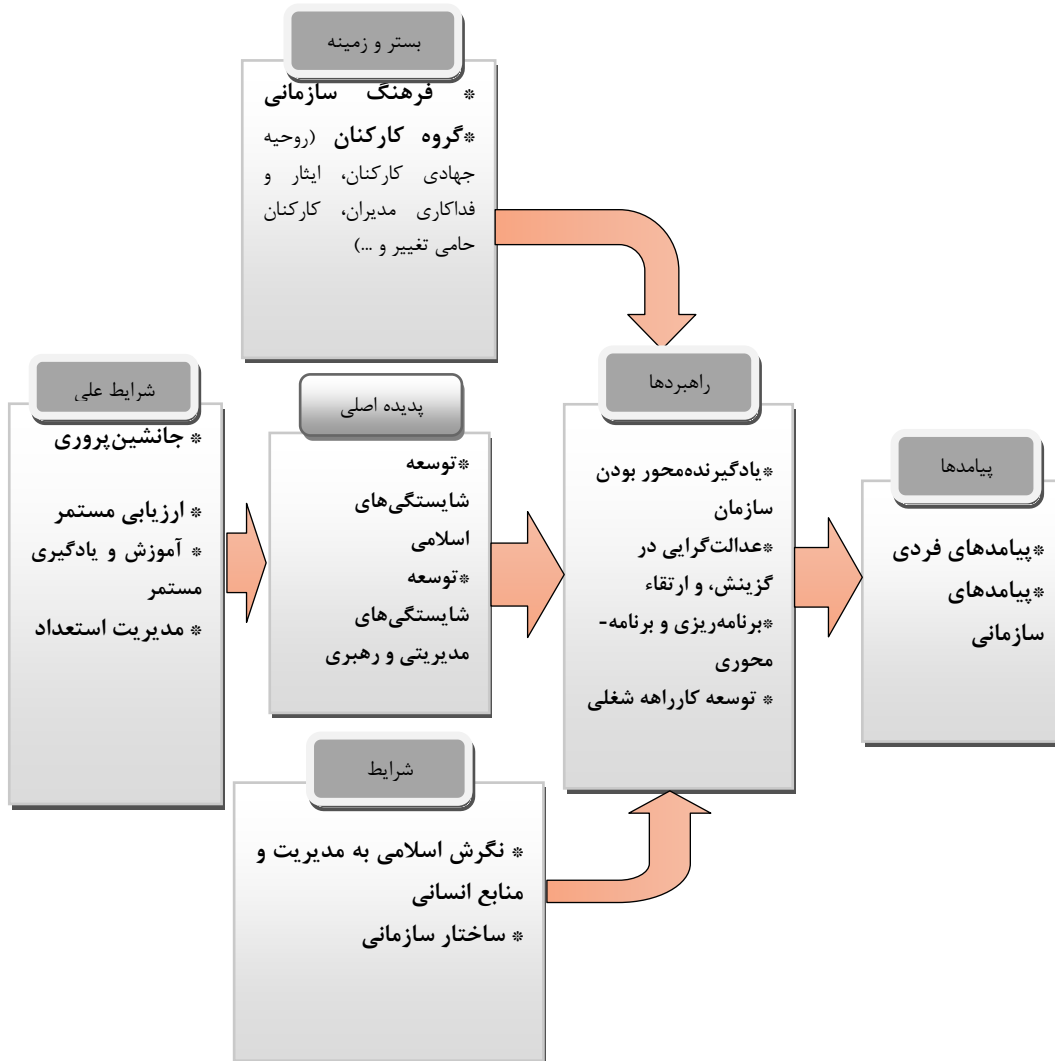
اجرای بسیاری از برنامه‌ها بوده است و...» (۳).	عدم همراستایی قوانین
	تداخل وظایف واحدهای مختلف سازمانی
	عدم سازماندهی پویا و انعطاف‌پذیر

سوال ششم: پیامدهای مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش کدامند؟ پیامدها نتایج هستند که از راهبردها و کنش‌های مربوط به پدیده مورد نظر حاصل می‌شوند. برخی از این پیامدها خواسته و برخی ناخواسته‌اند. این امکان وجود دارد که آنچه در برهه‌ای از زمان پیامد بشمار می‌رود در زمانی دیگر به بخشی از شرایط و عوامل تبدیل شود. مهمترین پیامدهای استخراج شده در این پژوهش عبارتند از: " پیامدهای فردی و پیامدهای سازمانی ".

جدول شماره ۱۱. پیامدهای مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش

مقوله اصلی	مقوله‌های جزئی	مصاحبه	نمونه‌ای از گزاره‌های مفهومی
پیامدهای فردی	توسعه شناختی مدیران	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۹	«مدیران شایسته کارهای شایسته انجام می‌دهند وقتی شایستگی مدیران توسعه یابد رضایت کارکنان زیاد شده چون احساس خوبی دارند و...» (۱۶).
	توسعه نگرشی مدیران		
	توسعه مهارتی		
	توسعه فضائل اخلاقی		
	رضایت و انگیزش شغلی		
	خدمت‌گزاری و مردم‌داری		
	وفاداری و امانت‌داری		
پیامدهای سازمانی	بهره‌وری و اثربخشی سازمان	مصاحبه‌های ۱، ۲، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸	«مدیریت سازمان در درجه اول به توانایی و ویژگی‌های مدیران بستگی دارد توسعه شایستگی مدیران به بلوغ آپ و اثربخشی سازمانی می-انجامد و اگر آپ اثربخش رفاه و آسایش مردم در آینده تضمین خواهد شد» (۲).
	اسلامی بودن سازمان		
	بلوغ سازمان		
	عدالت‌ورزی سازمان		
	شایسته‌سالاری		
	پیشرفت، رفاه و امنیت		
	بهبود تصمیم‌گیری سازمان		
	نوآوری سازمان		

پس از مقایسه مقولات گروه‌بندی شده، مقولات مرتبط با یکدیگر در یک مضمون کلی دسته‌بندی شدند و با استفاده از نتایج کدگذاری باز و محوری، مدل توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش با تأکید بر مدیریت اسلامی بر اساس پارادیم شش‌گانه به شکل زیر خواهد بود:



شکل شماره ۳. مدل پارادایمی کدگذاری محوری توسعه شایستگی مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش

### بحث و نتیجه‌گیری

تربیت امری بسیار پیچیده و حساس است که پایداری و ثبات یک جامعه تا حد زیادی وابسته به کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی است. به طوریکه اگر نظام آموزشی بتواند مأموریت و رسالت خود مبنی بر توسعه فردی و اجتماعی را به درستی انجام دهد، زمینه مساعدی نیز برای رشد فرهنگی،

اقتصادی، سیاسی و اجتماعی در جامعه فراهم می‌شود. در جوامع امروزی، آموزش و پرورش نقشی اساسی در پاسخگویی به نیازها و انتظارات جامعه ایفا می‌کنند (۸). آموزش و پرورش نه تنها می‌تواند در رشد اخلاقی، رفتاری و حتی جسمانی افراد مؤثر باشد، بلکه وسیله‌ای در جهت رفع نیازهای حقیقی و مصالح اجتماعی به شمار می‌آید یعنی نقش آموزش و پرورش نه تنها در عینیت بخشیدن به زندگی مادی و معنوی فرد متوقف و محدود نمی‌شود بلکه تمام شؤون اجتماعی او را نیز در برمی‌گیرد و عامل رشد و تحول اساسی جامعه می‌گردد (۵). این نظام به منظور پاسخگویی به انتظارات و نیازهای اعضای جامعه به مدیریت مناسب منابع نیازمند است بخش عظیمی از اثربخشی، کارآمدی، پیچیدگی و حساسیت نظام آموزشی به شایستگی مدیران مرتبط می‌باشد. در این راستا پژوهش حاضر درصدد بود که با بهره‌گیری از روش کیفی به مطالعه الگوی جانشین‌پروری مدیران آموزش و پرورش بپردازد. در پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش کیفی و با استفاده از طرح سیستماتیک (۳۸) مدلی جامع و فرآیندی ارائه شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، الگوی احصاشده توسعه شایستگی‌های مدیران ایرانی اسلامی در آموزش و پرورش شامل ۱۷ تم و ۹۱ زیرشاخص است. نتایج نشان داد:

- " توسعه شایستگی‌های اسلامی و توسعه شایستگی‌های رهبری و مدیریتی " مقوله‌های محوری مدل می‌باشند؛
  - " جانشین‌پروری، ارزیابی مستمر، آموزش مستمر و مدیریت استعداد " به عنوان علیی تلقی می‌شوند که نقش فعال در مدیریت جانشین‌پروری داشته و تا این عوامل مهیا نشوند توسعه شایستگی‌های مدیران به شیوه مناسب شکل نمی‌گیرد.
  - راهبردهای توسعه شایستگی‌های مدیران عبارتند از: " یادگیرنده‌محور بودن سازمان، عدالت‌گرایی در گزینش، انتصاب و ارتقا، برنامه‌ریزی و برنامه‌محوری و توسعه کارراهه شغلی ".
  - شرایط بستر برای توسعه شایستگی‌های مدیران " فرهنگ سازمانی و گروه کارکنان " هستند.
  - "عوامل سازمانی و موانع و مشکلات قانونی " مداخله‌گر الگوی پارادایمی هستند.
  - توسعه شایستگی‌ها می‌تواند پیامدهای مهمی هم برای سازمان و هم برای فرد داشته باشد.
- در کل نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش عارف‌نژاد (۵)، قربان‌نژاد و عیسی‌خانی (۳۳)، قلی‌پور و همکاران (۲۸)، میرآخوری و همکاران (۲۶)، پورعزت و همکاران (۲۳)، خنیفر و همکاران (۱۵) و ابراهیمی و همکاران (۷) تا حدی همخوان می‌باشد. همچنین از لحاظ ابعاد توسعه شایستگی‌های مدیریت و رهبری با پژوهش ابراهیمی (۱۶)، عبداللهی، فتحی‌واجارگاه و همکاران (۳۹)، لی (۱۹)، مارتینا و همکاران (۳۴)، تریپاتی و آگراوال (۳۵) و بوجاما و همکاران (۳۷) همسو و همخوان است. در مقایسه شایستگی‌های ارزشی و شاخص‌های شایستگی: وجدان کاری و نگرش خادمیت، صداقت و راستگویی، الگو بودن، تقوا و اخلاق نیکو و سعه صدر با پژوهش‌های پیشین مشخص شد چیت‌ساز و همکاران (۴۰)، قربان‌نژاد و عیسی‌خانی (۳۳)، ایمانی و قدرتی (۲۹) نیز این شاخص‌ها را به عنوان

شایستگی‌هایی که مورد نیاز هستند و باید گسترش یابند در نظر می‌گیرند. الوانی و همکاران (۲۵) و رهنورد و همکاران (۱۱)، نیز شایستگی‌های فردی و ادراکی را برای مدیران آموزشی ایران در نظر گرفته‌اند. کوکران (۱۸)، یادگیری مستمر، انعطاف‌پذیری، خودفرمانی و تخصص‌گرایی را لازمه شایستگی مدیران دانسته‌اند.

بالاترین درجه تکامل سعادت هر فرد، انسانیت است ولی این درجه و بدست آوردن آن گاهی برای ما انسان‌ها دشوار می‌گردد یعنی خودمان و عملکردمان این چالش را به وجود می‌آورد، از روی دیگر تمامی انسان‌ها در طول عمر خود نیاز به آرامش دارند به وجود آمدن این آرامش و پایدار ماندن آن در همه ابعاد وجودی زندگی بشر در پیرو عدالت اجتماعی است. رعایت عدالت اجتماعی می‌تواند مدیریتی با رویکرد دینی بوجود آورد. آموزش و پرورش، نهادی اجتماعی و دارای آثار متعدد فردی، فرهنگی و اقتصادی است (۳۲). از عوامل اصلی عدالت و پیشرفت رشد و توسعه جوامع، آموزش و پرورش است که دارای اهداف مناسب باشد و به اهداف خود دست یابد. برای تحقق این اهداف و حرکت در این مسیر، مدیران نقش تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند (۴۱). متأسفانه باوجود تغییر و تحولات بسیار، در سال‌های اخیر نه تنها کارایی و کارآمدی نظام‌های مدیریتی افزایش نیافته بلکه رشد مدیران نیز بر اساس توانمندی‌های تخصصی، قابلیت‌ها و طبق شایسته‌سالاری آنان صورت نمی‌پذیرد و همین امر می‌تواند در خلاقیت‌های مدیریتی اختلال ایجاد نماید (۱۵)؛ بنابراین با توجه به این نکات، توسعه شایستگی‌های مدیران آموزش و پرورش با تأکید بر مدیریت اسلامی در سازمان آموزش و پرورش که از ضروریات نظام آموزشی کشور است. آن‌چنان‌که گابریا<sup>۱</sup> (۴۲)، اظهار می‌دارد، مدیریت، تغییر و اصلاح در نظام‌های آموزشی، باید مطابق تحولات صورت گیرد و چنین تغییری با استفاده از توسعه مدیران است که به‌نظام آموزش و پرورش کمک می‌کند تا نیازهای جامعه را برآورده سازد.

الگوی بومی مدیریتی در راستای توسعه شایستگی مدیران آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد فرهنگی، منطبق با شرایط کشور ایران، و استفاده از سبک مدیریت اسلامی به عنوان یک سبک بومی و متناسب با شرایط ملی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ایرانی-اسلامی کشور ما یک الزام و امری ضروری و مهم می‌باشد. فلسفه وجودی و رسالت مدیریت اسلامی باید همواره مد نظر قرار گیرد تا در سایه آن به آرامش درونی و عمیق رسید و از این طریق اهداف کاربردی و عملیاتی تمامی سازمان‌ها محقق گردد. پیش‌گام بودن در راه هموار و یا ناهموار هر سازمانی نباید به صورت تصادفی و شعارگونه باشد، لذا در راستای این امر فقط با بیان خویش، خود و دیگران را خسته و توانایی آنان را هدر داده‌ایم، که این خود گناهی بزرگ است. جامعه ایرانی می‌تواند با بکارگیری رهنمودهای علمی و اسلامی در زمینه توسعه شایستگی‌های مدیران بهره‌وری مدیریتی، سازمانی و کارکردی خویش را بهینه‌تر نماید و بیش از

---

1 - Gabrira, T. N.



پیش خود را به جامعه آرمانی نزدیکتر نماید. کاربست الگوی توسعه شایستگی مدیران آموزش و پرورش، آموزش و پرورش کشور را قادر می‌کند تا تب علمی خود را از لحاظ انتخاب و انتصاب مدیران شایسته بسنجند و به‌عنوان یک قطب‌نما حرکت علمی خود را از برنامه‌روزی به برنامه‌ریزی تغییر و سمت و سوی حرکت خود را جهت ارتقا کیفی آن را روشن نمایند.

#### پیشنهاد‌های کاربردی

- ✓ مدیران آموزش و پرورش باید بدور از فضای سیاسی و رابطه‌مداری با بهره‌گیری از معیارهای اسلامی و علمی در بافت فرهنگی و بومی کشور به گزینش مدیران شایسته اقدام نمایند.
- ✓ برنامه‌ریزی و اجرای مدیریت جانشین‌پروری.
- ✓ برنامه‌ریزی مدیریت استعداد در سازمان.
- ✓ مسئولان و سیاست‌گذاران باید با تدوین برنامه‌های بلندمدت و میان‌مدت، شایستگی‌های احصا شده در این پژوهش را در افراد مستعد پرورش دهند.
- ✓ توجه و تأکید بر تقویت ارزش‌های اسلامی و الگوی شایستگی مدیران اسلامی در طراحی، هدایت و مدیریت منابع انسانی سازمان.
- ✓ ایجاد و استقرار کانون‌های ارزیابی در آموزش و پرورش، برای جذب، گزینش، انتخاب، انتصاب و ارتقای افراد توانا برای مدیریت آموزش و پرورش و مدارس.
- ✓ مولفه‌های شایستگی احصا شده در این مدل را می‌توان به عنوان ملاک و شاخص ارزیابی مدیران در فرم ارزیابی عملکرد سالانه در کنار سایر ملاک‌ها قرار داد.
- ✓ نهادهای‌سازای الگوی توسعه شایستگی در فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و اجتماعی با توجه بر اصل خادمیت‌گرایی، مردم‌داری و خدمت‌رسانی و ارزش‌های انسانی و اسلامی.
- ✓ ترویج سبک مدیریت ایرانی- اسلامی می‌تواند به افزایش ارتقای خودباوری میان نخبگان جوان و کمک به فعال شدن ظرفیت مدیریت جوانان نخبه کشور در سازمان کمک کند.

#### پیشنهادات پژوهشی

- ✓ پیشنهاد می‌شود مدل ارائه شده در این پژوهش در سایر سازمان‌های دیگر نیز به اجرا در آمده و نتایج مربوط به آن با نتایج این پژوهش مقایسه شود.
- ✓ نیاز است که تفاوت اقدامات شایسته‌گزینی، مدیریت استعدادها، جانشین‌پروری و اقدامات مدیریت منابع انسانی به طور دقیق‌تر و جامع‌تر مورد بحث قرار گیرد.
- ✓ آشنا نمودن ذی‌نفعان با مفاهیم نظام جانشین‌پروری و شناساندن اهداف پروژه به آنها.
- ✓ آسیب‌شناسی و تبیین دلایل ناکارآمدی سیستم جذب و انتخاب مدیران آموزش و پرورش.

✓ با توجه به نقش کلیدی محیط (به ویژه فرهنگ و شرایط) در توسعه شایستگی مدیران، جانشین‌پروری و مدیریت استعداد مطلوب است، پژوهش‌هایی به بررسی نقش عوامل محیطی در توسعه جانشین‌پروری و شایستگی مدیران پرداخته شود.

✓ در پژوهش‌های آینده تلفیقی از رویکرد کیفی و کمی (روش آمیخته) در ارائه الگویی برای شناسایی عوامل موثر بر توسعه شایستگی‌ها و صلاحیت‌های مدیران استفاده شود.

این پژوهش در نوع خود دارای محدودیت‌هایی نیز بود. تمرکز بر متن مصاحبه‌ها و استفاده از روش کدگذاری از جمله این محدودیت‌ها بود. بدیهی است گسترش دامنه مطالعه با استفاده از قرآن کریم و همچنین سنت و احادیث نبوی و سخنان و سیره بزرگان دینی می‌تواند به تعمیق و تبیین بهتر توسعه شایستگی مدیران با رویکرد اسلامی منجر شود. بنابراین، تلاش برای رفع محدودیت‌های ذکر شده در این پژوهش می‌تواند به عنوان حوزه پژوهشی گسترده بشمار آید.

منابع

1. Yllner, E. B. Talent management: retaining and managing technical specialists in a technical career. Master of Science Thesis, KTH Industrial Engineering and Management, Stockholm, Sweden. 2018.
2. Phillips, D. R., & Roper, K. O. A framework for talent management in real estate. *Journal of Corporate Real Estate*. 2019; 11(1): 7–16.
3. Scullion, H. & Collings, D. Contextualising talent management. *Journal of Organizational Effectiveness. People and Performance*. 2017; 4 (4): 294-297.
4. Sparrow, P., & Otaye, L. Employee Branding: From Attraction to a Core HR Strategy. White Paper. Lancaster University: Management School. 2015.
5. Arefnejad, M. Identification and Prioritization of Competency Components of School Managers with Emphasis on Islamic Management. *Journal of School Management*. 2018; 5(1): 172-151.(In Persian)
6. Collings, G., & Mellahi, K. Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*. 2019; 19(2): 304 – 313.
7. Ebrahimi, S., Khannifar, H., Fayazi, M. & Gholami, B. Higher Education Managers: Identify the competencies and competencies required and provide a model for assessing and evaluating competencies. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*. 2020; 17 (24): 53-87. (In Persian)
8. Khannifar, H., Ebrahimi, S., Sayfi, A. & Fayazi, M. Designing a competency model for training managers to use in the Assessment and Development Center. *School Management*. 2020; 8(1): 32-54.(In Persian)
9. The Holy Quran. Translated by Mehdi Elahi Ghomshei. Tehran: Quran Publishing Foundation. 1987.

10. Askari, N., Nikoukar, G. H., Safari, H., & Gholami, M. Competency model of government managers of the Islamic Republic of Iran based on the vision document 1404. *Journal of Management in Islamic University*. 2016; 4(1): 23-28. (In Persian)
11. Rahnavard, F. A. The model of public administration for the realization of sovereignty's vision level 1404. *Public Management Perspectives Magazine*. 2016; 6(1): 43-58. (In Persian)
12. Khanifar, H. *An Introduction to Standardization in Education*. First Edition, Tehran: Contemporary Works. 2015. (In Persian)
13. Nourmohammadi, M. R., & Nikmoein, J. Competence of managers using the guidelines of Imam Ali (AS) in Nahj al-Balaghah. *Journal of Islam and Management*. 2016; 4(7): 139-159. (In Persian)
14. Armstrong, M. *A Handbook of Human Resource Management Practice 10th Edition*. Philadelphia: Kogan Page. 2013.
15. Khannifar, H., Naderibeni, N., Ebrahimi, S., Fayazi, M. & Rahmati, M. H. Identify the suitability of school principals for use in the assessment center. *School Management*. 2019; 7(1): 230-240.(In Persian)
16. Ebrahimi, S. *Designing a model of competencies of education managers for use in evaluation centers*. Doctoral dissertation on Educational Management, University of Tehran. 2019.(In Persian)
17. Rusanivsky, V. A., Blinova, T. V., & Bylina, S. G. Youth unemployment in Russia: interregional comparisons. *Bulletin of Saratov state socio-economic University*. 2014; 5(54): 29- 35.
18. Cochran, G. *Developing a Competency Model for a 21th century Extension Organization*, Ohio State University, a doctor of dissertation. 2009.
19. Lee, Y. Exploring high- performers required competencies. *Expert Systems with Applications*. 2010; 3(37): 434-439.
20. Muller, R. & Turner, R. Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*. 2010; 6(28): 437-448.
21. McClelland, D. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 2014; 6 (20): 321-330.
22. Lucia, A. D., & Lepsinger, R. *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer. 2015.
23. Pourezat, A. A., Mokhtarianpour, M., & Amini, A. Designing a Competency Model for the Ambassadors of the Islamic Republic of Iran. *Journal of Human Resource Management Research*, 2019; 2(36): 75-100.(In Persian)
24. Khannifar, H., Naderibeni, N., Ebrahimi, S., Fayazi, M. & Rahmati, M. H. Principals: Competence, knowledge, ability and skills and model presentation. *Journal of New*

- Approach in Educational Management, 2019; 11(45): 1-30.(In Persian)
25. Alvani, S. M., Ardalan, O., & Mohammadifateh, A. Designing and compiling an appropriate model of competencies of managers and commanders in the Army Organization of the Islamic Republic of Iran using Imam Khamenei's point of view. *Journal of Human Resource Management Research*, Imam Hossein University. 2016; 8(1): 1-30. (In Persian)
  26. Mirakhouri, A. R., Ahmadi, k., Saydnaghavi, M. A., & Salavati, A. C Ultimate value management strategies based on the Islamic-Iranian model of progress. *Journal of Islam and Management*. 2019; 8(15): 51-69. (In Persian)
  27. Askari, N., Nikoukar, G. H., Safari, H., & Gholami, M. Designing a competency model for university administrators based on a university document Islamic. *Journal of Management in Islamic University*. 2016; 4(1): 23-28. (In Persian)
  28. Gholipour, R. A., Sayedjavadin, S. R., & Rouzbahan, M. V. Competency model of government managers of the Islamic Republic of Iran based on the vision document 1404. *Journal of Resource management in law enforcement*. 2019; 6(2): 1-34. (In Persian)
  29. Imani, A. & Ghodrati, S. The conceptual model of competence human resource managers within the value system of Islam in University of Sistan and Baluchestan. *Public Management Researches*. 2016; 9 (33): 191-221. (in Persian).
  30. Santos, M. Pre-service teachers' pedagogical development through the peer observation professional development programme. *South African Journal of Education*. 2020; 4 (3), 1-12.
  31. Majidi, H. Personality, identity and managerial characteristics Martyr Haj Qasim Soleimani. Political Deputy, Department of Political Research, Radio and Television of the Islamic Republic of Iran. 2020.
  32. Hajkarimi, A. A., Rezaeian, A., Hadizadeh, A. & Bonyadinayini., A. Designing a competency model for human resources managers in the public sector in Iran. *Journal of Public Management Perspectives*. 2012; 2(4): 23-43. (In Persian)
  33. Ghorbannejad, P., & Issakhani, A. Competency model of managers based on the approach of Imam Ali (as). *Journal of Development and Transformation Management*. 2013; 15(2): 22-17.
  34. Martina, K., Hana U., & Jiri F. "Identification of Managerial Competencies in Knowledge-Based Organizations". *Journal of Competitiveness*. 2012; 3(14): 129-142.
  35. Tripathi, K., Agrawal, M. Competency Based Management in Organizational Context. *Global Joournal of Finance and management*. 2014; 6(4): 349-356.
  36. Cheung, C.; Law, R., & He, K. Essential Hotel Managerial Competencies for Graduate Students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*. 2015; 22(1): 12-24.
  37. Bouchamma, Y., Basque, M., & Marcotte, C. School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals. *Creative Education*. 2018; 5(1):

- 580-589.
38. Strauss, A. L., & Corbin, J. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd Ed: Sage. 1998.
  39. Abdullahi, M., FathiVajargah, K., & TaqiPourzahir, A. Competencies of managers of training and development of human resources. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*. 2016; 6(4): 54-23.
  40. Chitsaz, E., & Zolfagharzadeh, M. Developing a model of competencies based on socio-cultural managers of universities in Islamic Iran. *Journal of Management at Islamic University*. 2012; 1(2): 27-48. (In Persian)
  41. Pakmehr, H., Dehghani, M., & Jafaristani, H. Examining Management Challenges in Education: A Different Viewpoint from Teachers. *First International Conference on Management. Innovation and Entrepreneurship (27th and 28th of March 2010) - Shiraz*. (In Persian)
  42. Gabrira, T. N. A Strategic Perspective on Human resource Development. *Advances in developing human Resource*. 2013; 12 (6): 11-30.

## طراحی الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور (مورد مطالعه: مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران)

مژگان فرهادفر<sup>۱</sup>

ابوالقاسم دلخوش کسمایی<sup>۲</sup>

محمود صفری<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۳۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۴)

### چکیده

پژوهش حاضر طراحی الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور (مورد مطالعه: مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران) است. روش این تحقیق از نظر هدف کاربردی است و به روش اکتشافی انجام شده است. نحوه گردآوری داده‌ها به روش آمیخته (کمی و کیفی) صورت گرفته است و ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه با خبرگان با انجام مصاحبه‌های تخصصی به روش دلفی، و پرسشنامه می باشد. پس از طریق اجرای پرسش‌نامه، تحلیل داده‌ها در بخش کیفی به روش کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) و در بخش کمی تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، به دو روش توصیفی و استنباطی از طریق نرم افزار SPSS 16 و Smart PLS انجام شد. در این تحقیق برای توصیف داده‌ها از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد فراوانی، جدول توزیع فراوانی، ترسیم نمودارها و همچنین توصیف ویژگی‌های پاسخ دهندگان به پرسشنامه استفاده گردید. و در تحلیل استنباطی به روش تحلیل عاملی، به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شد. نتایج نشان داد مولفه‌های: میان- فردی، ویژگی‌های شخصیتی، مدیریت عملیاتی، شناخت محیط، جذب اولیا، دانش حرفه‌ای، مدیریت منابع انسانی، و در نهایت دانش عمومی، به دلیل آنکه هیچ یک از مولفه‌ها بار عاملی کمتر از ۰.۳ نداشت، از روند تحلیل عاملی حذف نگردیدند و در نهایت هر ۸ مولفه، با شاخص‌های آن‌ها، تحت عنوان ابعاد و مولفه‌های الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران مورد پذیرش قرار گرفت. شاخص‌های برازش الگو در تحلیل عاملی، برازش الگو را تأیید می‌نمایند.

**کلیدواژگان:** توسعه مدیران مدارس، رویکرد شایستگی محور، مدارس مقطع متوسطه

۱. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند، دماوند، ایران.
۲. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد دماوند (تهران)، گروه علوم تربیتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد دماوند (تهران)، گروه علوم تربیتی، تهران، ایران.

## مقدمه

با شروع هزاره جدید، بسیاری از جوامع به ضرورت انجام اصلاحات آموزشی آگاهی یافته اند. یکی از عناصر کلیدی در بسیاری از این اصلاحات، توسعه حرفه‌ای<sup>۱</sup> مدیران است. محققان به این نکته اذعان می‌کنند که مدیران مهم‌ترین عوامل تغییر در این اصلاحات آموزشی می‌باشند و در جهت بهبود سیستم‌های آموزشی باید خود را تغییر دهند (۱). تغییرات مستمر لازم در ویژگی‌های مدیریت در سازمان‌ها می‌بایست به نوعی تضمین‌کننده شایستگی‌های مهم ایفای وظیفه خطیر مدیریت آموزش و پرورش باشد. مدیران آموزشی نیازمند برخی شایستگی‌های لازم جهت انجام هرچه بهتر وظایف مدیریتی خود در سازمان هستند، بسیاری به شایستگی‌های علمی و مهارتی و برخی دیگر نیز به شایستگی‌های شخصیتی و انگیزشی اشاره کرده‌اند (۲). مدیریت مدارس یکی از ارکان مهم و اصلی در ساختار آموزش و پرورش هستند که کیفیت رهبری مدیر تاثیر مستقیمی بر اهداف و عملکرد سازمان آموزش و پرورش دارد. از سوی دیگر توفیق برنامه‌های نظام آموزشی هر کشور، علاوه بر مدیران، بسته به وجود مدیرانی است که از شایستگی‌های علمی و مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای لازم برخوردار باشند، از روش‌های رهبری و مدیریتی، نوع تدریس و یادگیری آگاهی داشته باشند، دانش محتوایی را بدانند و به روش‌های ارزشیابی، مجهز باشند (۳). چراکه یکی از برجسته‌ترین و مهم‌ترین نقش در یادگیری دانش‌آموزان به عهده مدیریت مدرسه و حمایت وی از فرایند تربیتی است (۴). دومیتروویچ و همکاران<sup>۲</sup> (۲)، شایستگی‌های عاطفی و اجتماعی را از شایستگی‌های مورد نیاز برای مدیران مدارس عنوان می‌کنند. آلن و همکارانش<sup>۳</sup> (۵)، نیز این نوع شایستگی را تایید می‌کنند. اختر و همکاران<sup>۴</sup> (۶) نیز، علاوه بر شایستگی‌های فردی مورد نیاز برای مدیران مدارس، شایستگی دانشی و علمی را نیز مد نظر قرار می‌دهند. از طرفی، دوره متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و موثر در زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. زیرا به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان با سایر دوره‌های تحصیلی، اشتراکات و تفاوت‌هایی وجود دارد و دارای طیف وسیعی است که ابتدای آن، دوران نوجوانی را در بر می‌گیرد و در انتهای طیف به دنیای جوانی یعنی، به مرحله ادراک ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و معنوی می‌رسند؛ از این رو، این دوره در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای مختلف جهان اهمیت زیادی دارد (۷). با عنایت به نقش اساسی مدیران مدارس به کیفیت بخشی

---

1 - Professional development

2 - Domitrovich, et al

3 - Allen, et al

4 - Akhtar, et al

آموزش‌های عمومی و آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت ورود به عرصه آموزش عالی، ضرورت دارد تا توجه خاصی به مسئولیت، مأموریت و رسالت این سطح مدیریتی نظام آموزشی بعمل آورد. نتایج تحقیق حاضر می‌تواند به شناسایی ابعاد شایستگی مدیران مدارس انجامیده و با تکیه بر آن به بهبود و افزایش دقت شاخص‌های گزینش و بکارگیری مدیران منجر شده و چارچوبی برای ارزیابی عملکرد مدیران به وجود بیاورد. همچنین به شناسایی، ارتقا و جانشین پروری مدیران شایسته می‌انجامد که رشد و ارتقای تعهد سازمانی و رضایت مدیران و متعاقب آن تلاش روز افزون نیروی انسانی رده بالا را برای ارتقای اهداف سازمانی به دنبال خواهد داشت. در این راستا شناسایی الگو و مدل شایستگی‌های ضروری مدیران در جهت توسعه مدیران و با هدف کاهش تاثیر منفی فقدان صلاحیت‌های مدیران، جبران خلاءهای برنامه آموزشی و درسی تربیت مدیران، و بهبود توانمندی‌های مدیران سازمان آموزش و پرورش در جهت هرچه توانمندسازی و بهبود عملکرد سازمان آموزش و پرورش در تربیت نسل سالم و متخصص باشد. مدیریت شایسته ضرورت اساسی دنیای آموزشی امروز با این حجم وسیع اطلاعات و رشد تکنولوژی و چالش‌های نوظهور و سرعت بالای تغییرات در نظام جهانی است. تحقیق حاضر به منظور شناسایی مدل بهینه توسعه شایستگی‌های مدیران مدارس با رویکرد شایستگی محور طراحی شده و می‌تواند مدلی بومی و مبتنی بر واقعیات بلافصل مدیریت آموزشی در کشور ایران، به شناسایی عوامل موثر علی، عوامل مداخله گر، راهبردهای اجرایی، بسترهای سازمانی و محیطی و همچنین پیامدهای توسعه شایستگی محور مدیران می‌پردازد. این تحقیق می‌تواند مبنای برنامه ریزی و اجرا و ارزشیابی برنامه‌های توسعه محور در مدیریت منابع انسانی در سازمان آموزش و پرورش باشد. لذا، با ادبیات برگرفته شده از مطالعات تطبیقی و مبانی نظری موجود و همچنین فقدان الگویی مناسب در نظام آموزش و پرورش جهت توسعه مدیران مدارس در تمام سطوح و بالاخص سطح متوسطه، محقق در صدد است تا الگویی مناسب جهت توسعه همه جانبه مدیران مدارس متوسطه نظام آموزش و پرورش کشور طراحی نماید. در پایان به طور اخص مسئله موجود عبارت است از اینکه الگوی مناسب توسعه مدیران مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران چگونه است؟

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تاریخچه: از زمانی که علم مدیریت و سازمان در اوائل سال ۱۹۰۰ به سرعت بسط یافت، تکاملی درباره ماهیت و وظیفه سازمان‌ها و معیار شایستگی در عملکرد سازمانی پدیدار گشت. این مفاهیم در تعامل پویا و همگام با موسسات و کمپانی‌های بزرگ جوامع جهانی رو به رشد، رشد نموده و تکامل یافت. در طول تاریخ یک صد ساله نیز مفاهیم ناب و اصلی در باره افراد، سازمان‌ها، کارگران، مدیران، سیستم‌ها و شبکه‌ها رشد پیدا نموده و باعث شکل دهی به اندیشه و رفتار مدیران، کارکنان و سیاست‌گذاران



گردید (۸). دنیای امروز دنیای سازمان‌هاست و نیروی انسانی به عنوان با ارزش‌ترین منابع سازمانی، متولیان آن محسوب می‌شوند. سازمان‌ها از دیرباز به فکر افزایش و ارتقای تانمندی کارکنان خود بوده‌اند و از قرون ۱۹ و ۲۰ با روشن تر شدن نقش تعیین کننده مدیریت سازمان با آزمایش‌های معروف هاوشرن و همکاران و... بحث توسعه فردی و سازمانی مدیران سازمان‌ها به بحثی داغ در فضای پژوهش‌های مدیریت سازمان‌ها بدل گشته است.

مدیریت منابع انسانی : منابع انسانی به عنوان ارزشمندترین سرمایه هر کشور و به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های فناوری در قرن جدید مطرح هست و بسیار مورد توجه قرار گرفته، به طوری که امروزه بسیاری از کشورها در برنامه‌ریزی‌های خویش برای آینده، آن را در صدر همه امور قرار می‌دهند (۱). مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش عبارتست از: «فرایندهای طرح ریزی شده و اجرا شده در سیستم مدرسه به منظور استقرار سیستمی کارآمد از منابع انسانی و ترویج جو سازمانی که نیل به ماموریت سیستم آموزشی را بهبود می بخشد، اهداف فردی و حرفه‌ای کارکنان را برآورده می‌سازد، و حمایت اجتماعی که مدرسه در آن قرار گرفته است را موجب می شود» (۹). آموزش و توسعه منابع انسانی نه تنها در دانش و مهارت‌های ویژه کارکنان نقش به سزایی دارد بلکه باعث ارتقاء سطح نگرش کارکنان و همچنین ارتقاء کارایی و اثربخشی سازمان و شرکت‌ها شده و سازمان بهتر می‌تواند خود را برای رویارویی با تغییرات آماده سازد (۳). در این راستا یکی از اساسی‌ترین گام‌ها حرکت به سمت و سوی شناسایی الگوی کارآمد توسعه حرفه‌ای و بکارگیری آن در تربیت کارکنان، گزینش و آموزش ضمن خدمت برای آنان است. رایت<sup>(۱۰)</sup> معتقد است توسعه فرآیندی است که از طریق آن نه تنها آموزش و یادگیری مهارت‌های جدید تحقق می‌یابد، بلکه علاوه بر آن نگرش‌ها نیز متحول می‌گردد. توسعه فرایند طبیعی رشد حرفه‌ای است که در آن کارکنان به تدریج اعتماد به نفس، رسیدن به دیدگاه‌های تازه، افزایش در دانش و مهارت‌ها، کشف روش‌های جدید و ایفای نقش‌های تازه را به عهده می‌گیرند (11). توسعه سازمانی به تلاش برنامه‌ریزی شده‌ای گفته می‌شود که به وسیله یک سازمان برای تسهیل یادگیری رفتار مرتبط با شغل برای کارکنان انجام می‌گیرد تا سطح مهارت‌های فردی و شغلی افراد در حوزه مختلف افزایش یافته و منجر به بهبود عملکرد شود (۴). از دیدگاه سازمانی بهسازی به معنای برنامه‌ریزی دقیق جهت رشد و ارتقای گروهی از افراد برای به ثمر رسیدن مأموریت و اهداف سازمان به بهترین نحو است (۱۲). به عبارتی توسعه منابع انسانی شامل مجموعه فعالیت‌هایی است که توانایی افراد را برای رسیدن به بالاترین پتانسیل افزایش می‌دهد. توسعه کلیه تلاش‌هایی است

که در جهت ارتقای سطح دانش و آگاهی، مهارت های فنی، حرفه ای و شغلی و همچنین ایجاد رفتار مطلوب در کارکنان یک سازمان به عمل می آید و به آنها در انجام وظایف و مسئولیت های شغلی یاری می‌رساند (13). هوی<sup>۱</sup> (۱۴) از دید آموزش و پرورش و مدرسه به توسعه سازمانی نگاه و آن را چنین تعریف کرده‌اند: «فراگرد تغییر فرهنگی یا اقلیمی سازمان مدرسه با بکارگیری معلومات علوم رفتاری، جامعه شناختی و روانشناسی اجتماعی در طول یک دوره برنامه‌ریزی شده و تلاش برای اصلاح اثربخشی». البته در اینجا لازم است برخی از مفاهیم از یکدیگر تفکیک شوند. آموزش و توسعه دو مفهوم مرتبط به هم هستند که معمولاً در ادبیات مدیریت منابع انسانی آن‌ها را بایکدیگر به کار می‌برند؛ اما بین آن‌ها تفاوت وجود دارد. آموزش<sup>۲</sup> روی تعالی تمرکز دارد، با دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که افراد بدان نیاز دارند تا شغل فعلی خود را به‌شيوه معمول و با سطح مسئولیت‌های موجود انجام دهند، ارتباط دارد؛ بنابراین به‌گفته برناردین<sup>۳</sup> (۱۵)، آموزش هرگونه کوششی است جهت بهبود عملکرد فرد در شغل فعلی او و این به معنای تغییر دانش و مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای خاص فرد است. حال آن‌که توسعه<sup>۴</sup>، روی رشد تمرکز دارد و با دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که افراد برای ارتقاء شغل آتی یا تغییر شغل فعلی‌شان با مسئولیت‌های بیش‌تر و بالاتر نیاز دارند، ارتباط دارد. آموزش و توسعه هم به تغییر رفتار فرد مربوط می‌شود و هم به تغییر عملکرد شغلی. هدف از آموزش اصلاح و بهبود سریع عملکرد شغلی است و هدف از توسعه، آماده ساختن فرد برای مسئولیت‌های شغلی آینده از طریق دست‌یابی به تجارب، دانش، مهارت و نگرش‌هاست (۱۶). به بیانی دیگر، آموزش بر ارائه مهارت‌های خاص به کارکنان متمرکز می‌شود و به آنان کمک می‌کند تا در شغل خویش کمبودهای عملکردی خود را اصلاح نمایند؛ درحالی‌که توسعه فرایند کمک به کارکنان است تا مهارت‌های خویش را در آینده گسترش دهند. پس آموزش کوتاه مدت است و روی مسائل خاص کنونی متمرکز می‌شود، درحالی‌که توسعه روی نیازهای بلندمدت متمرکز می‌شود؛ بنابراین هنگام ارزشیابی از آموزش باید هم بر فرایند و هم بر نتایج تغییر رفتار متمرکز شد؛ زیرا انتظار می‌رود تغییر رفتار در کوتاه‌مدت تحقق یابد و در زمینه شغل خاص و فعلی فرد باشد، درحالی‌که ارزشیابی از برنامه‌های توسعه نیاز به مطالعات و بررسی‌های طولانی‌مدت دارد (۷). بنابراین توسعه مفهومی وسیع‌تر و گسترده‌تر از آموزش دارد. به طور کلی می‌توان فعالیت‌های مربوط به رشد حرفه‌ای معلمان را به دودسته: الف) رشد حرفه‌ای سنتی<sup>۵</sup> و ب) رشد

---

1 -Hoy

2 -Training

3 - Bernardin

4 - Development

5- Traditional Professional Development Activities

حرفه‌ای معاصر<sup>۱</sup>، تقسیم کرد. پژوهشگران، بین سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۰، فعالیت‌های رشد حرفه‌ای سنتی و فعالیت رشد حرفه‌ای معاصر را در چند ویژگی خلاصه کرده‌اند (۶)، که در زیر آمده‌اند.

### جدول ۲-۱ مقایسه فعالیت‌های رشد حرفه‌ای سنتی و معاصر در آموزش و پرورش

فعالیت‌های رشد حرفه‌ای سنتی	فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معاصر
۱. تأکید کافی بر نیازهای دانش‌آموزان ندارند.	۱. نیازهای دانش‌آموزان به عنوان مهم‌ترین شاخص‌ها، در طراحی فعالیت‌های رشد حرفه‌ای مورد توجه قرار می‌گیرد.
۲. دلالت‌های کاربردی منابع برای معلمان و دانش‌آموزان و مدیران کافی نیست.	۲. برای یادگیری دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای معلمان و مدیران، استانداردهایی مورد توجه قرار می‌گیرد.
۳. میان طرح‌های توسعه مدرسه و فعالیت‌های رشد حرفه‌ای رابطه‌ای وجود ندارد.	۳. پی‌گیری مداوم و بازخورد فوری مهم هستند.
۴. برای یادگیری مستمر، تشویق و دلگرمی وجود ندارد.	۴. راهبردهای متفاوت در جریان فعالیت‌ها به کار می‌روند.
۵. همکاری میان معلمان و اعضای مدرسه وجود ندارد.	۵. از نتایج مختلف خارج از مدرسه استفاده می‌شود.
۶. بازخورد یا پی‌گیری برای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای وجود ندارد.	۶. به معلمان و مدیران فرصت‌هایی داده می‌شود که برای یادگیری اندیشه‌های گوناگون و به دست آوردن تجارب جدید به خارج از مدرسه بروند.
۷. ارتباطی میان دانشگاه‌ها، دپارتمان‌های آموزشی، هیات علمی و مدارس وجود ندارد.	۷. مهارت‌های رهبری معلمان و مدیران افزایش می‌یابد.
۸. در جریان فعالیت‌ها، تنها از یک روش استفاده می‌شود.	۸. مهارت‌ها برای پژوهش و تحلیل داده‌ها افزایش می‌یابد.
۹. فعالیت‌های رشد حرفه‌ای از سیاست‌گذاران و برنامه ریزان نشأت می‌گیرد.	۹. در برنامه‌ریزی، بافت مدرسه برای فعالیت‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد.
۱۰. فعالیت‌های رشد حرفه‌ای برای مدیران خیلی انتزاعی است، مدیریت بر دانش متمرکز است و رهبری آموزشی نادیده گرفته می‌شود.	۱۰. یادگیری بزرگسالان به عنوان حوزه مهم فعالیت‌های رشد حرفه‌ای و برنامه‌ها، مورد پذیرش قرار می‌گیرد.

## 1- Contemporary Professional Development Activities

ابعاد و مؤلفه‌های توسعه مدیران: یکی از گام‌های اساسی در ادبیات توسعه مدیران شناخت ابعاد و مؤلفه‌های توسعه است. دفتر بهبود کیفیت و استراتژی<sup>۱</sup> (به نقل از ۴) اظهار می‌کند مؤلفه‌ها و استانداردهای توسعه مدیران باید طوری تدوین شود که هم درک صحیحی از نیازهای دانش‌آموزان در حوزه‌های مختلف عاطفی، اجتماعی و آموزشی در اختیار معلم قرار دهد و هم شایستگی و شایستگی معلم را در ابعاد دانش، مهارت و نگرش افزایش دهد (۱۷). در ادامه مهمترین نظرات متخصصان در خصوص مؤلفه‌های توسعه مدیران مورد بررسی قرار می‌گیرد. ساتو<sup>۲</sup> (۱۸)، توسعه مدیران را شامل ۴ بعد؛ آموزشی، سازمانی، حرفه‌ای و فردی می‌داند که مؤلفه‌های هر کدام عبارتند از: ۱- توسعه آموزشی: مهارت‌های مورد نیاز کیفیت بخشی به محتوی آموزشی، طرح برنامه درسی، ظرفیت سازی فرصت‌های یادگیری، استفاده از فناوری ارتباطات و روش‌های نوین آموزشی را در بر می‌گیرد. ۲- توسعه حرفه‌ای: توسعه توانایی معرفتی، نگرشی، مهارتی و روش‌های موثر ایفای نقش‌های شغلی و اجتماعی مرتبط با شغل معلمی. ۳- توسعه سازمانی: درک فرصت و چالش‌های موسسه و سازمان و درک نحوه توسعه تعاملات درون سازمانی برای کارایی بیشتر. ۴- توسعه فردی: در برگزیده مهارت‌هایی برای زندگی فردی، مهارت‌های بین فردی و کیفیت بخشی به کار انجام شده توسط مدرس و معلم (به نقل از ۵). بعد آموزشی دارای مؤلفه‌های (آموزش و مشاوره به دانش‌آموزان، ارزیابی دوره‌ها، کاربرد فناوری‌های آموزشی)، بعد فردی شامل مؤلفه‌های (مشاوره با همکاران، ارائه برنامه‌ها، ثبت تجربیات، طرح‌ریزی برنامه‌ها و پاسخگویی به درخواست)، بعد سازمانی دارای مؤلفه‌های (ارتباط و پیوند افراد با منابع مالی، همکاری با بخش‌های مختلف، نوشتن مقالات و خبرنامه) و بعد فردی (ارائه خدمات تخصصی حرفه‌ای، شبکه سازی، شرکت در همایش‌ها و پژوهش) را شامل می‌شود (۲).

نظریات رهبری (نظریه صفات مشخصه یا انسان بزرگ<sup>۳</sup>): از اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم تا دهه ۱۹۴۰، کاوش برای کشف رموز رهبری بر شناسایی صفات مشخصه‌ای که رهبران اثربخش را از رهبران ناموثر جدا سازد، متمرکز بود و چنین اعتقادی در میان صاحب‌نظران وجود داشت که رهبران نیازی ندارند تا برای منصب رهبری تحت آموزش و تربیت قرار گیرند بلکه از همان ابتدای امر، رهبر متولد می‌شوند و نیز چنین تصور می‌شد که افراد موردنظر دارای خصوصیتی ذاتی هستند که از آنها رهبرانی موفق می‌سازد (۱۱). شش صفت مشخصه‌ای که رهبران را از دیگران متمایز می‌سازد: نیاز به کسب موفقیت، انگیزه رهبری، صداقت و وحدت شخصیت، اعتمادبه‌نفس، توان شناختی و دانش

1 - Office of Improving quality and strategy

2 - Suato

3 -Great man / Trait Approach(Theory)

کسب و کار عنوان شده است. به هر حال هر چند ویژگی‌های شخصی مهم هستند، ولی صرفاً پیش‌شرطی برای رهبری به شمار می‌آیند. الگوهای رفتاری رهبر و سبک شناختی او نیز حائز اهمیت است و به‌طور گسترده مطالعه شده است (۱۹).

نظریات رهبری (نظریه رفتاری<sup>۱</sup>): برخی از محققان در اواخر سال ۱۹۴۰ شروع به مطالعه رهبری به‌عنوان یک فرآیند قابل‌مشاهده رفتاری کردند. هدف این نگرش رفتاری شناسایی رفتارهایی بود که با رهبری اثربخش همراه هستند. نگرش‌های رفتاری در مطالعات رهبری شامل مطالعات میشیگان، مطالعات ایالت اوهایو و شبکه مدیریت می‌باشند (۱).

مطالعات میشیگان (مطالعات رهبری میشیگان): به رهبری رنسیس لیکرت<sup>۲</sup>، دو نوع رفتار اصلی را برای رهبر شناسایی نمود که عبارت‌اند از: رفتارگرا و رفتار کارمندگرا. در رفتار رهبر کارگرا، رهبر توجه بیشتری به کار زیردستان دارد و به‌طور عمده توجه به عملکرد و انجام اثربخش وظیفه دارد. در رفتار رهبر کارمندگرا، رهبر علاقه‌مند است یک گروه کاری متحد به وجود آورد و توجه اصلی رهبر به رفاه کارکنان است (۱).

نظریات رهبری (مطالعات ایالت اوهایو): محققان دانشگاه ایالتی اوهایو به سرپرستی استاگدیل، پس از تهیه لیستی از رفتارهای ارائه‌شده توسط رهبران، سرانجام به این نتیجه دست یافتند که رفتار رهبر تنها از دو بعد مستقل برخوردار است و عبارت‌اند از: مراعات و ایجاد ساختار. مراعات، شامل آن دسته از رفتارهای رهبری است که به ایجاد احترام و اعتماد دوجانبه می‌پردازند و تأکید و توجه آنها بیشتر بر نیازها و خواسته‌های اعضای گروه است. ایجاد ساختار، نیز یک نوع رفتار رهبری است که به سازمان‌دهی و تعیین وظایف اعضای گروه می‌پردازد، به‌گونه‌ای که بالاترین بازده کاری حاصل شود. این دو بعد رفتار رهبری از زوایای مناسبی موردبررسی قرار گرفتند تا اینکه چهار سبک رفتاری رهبر به وجود آمد. این سبک‌ها عبارت‌اند از: ساختاردهی کم-مراعات زیاد، ساختاردهی زیاد-مراعات زیاد، ساختاردهی کم-مراعات کم، ساختاردهی زیاد-مراعات کم. در ابتدا چنین تصور می‌شد که سبک ساختاردهی زیاد-مراعات زیاد، یکی از بهترین سبک‌های رهبری است. درنهایت نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف نشان داد که هیچ سبک برتری در زمینه رهبری وجود ندارد. به‌علاوه اثربخشی یک سبک رهبری به عوامل موقعیتی بستگی دارد (۴).

---

1 - Behavioral theory

2 - Rnsis Likert

نظریات رهبری (شبکه مدیریت<sup>۱</sup>): شبکه رهبری توسط رابرت بلیک و جین موتون توسعه یافت. این نظریه چنان بیان می‌کند که در رهبری، یک سبک برتر نسبت به سایر سبک‌ها وجود دارد. منظور از شبکه محل تلاقی دو بعد از سبک‌های رهبری است. بر روی محور افقی «توجه به تولید» و روی محور عمودی «توجه به افراد» قرار دارد. بلیک و موتون به واسطه درجه‌بندی هر یک از محورها از ۱ (کم) تا ۹ (زیاد)، توانستند پنج سبک رهبری را طراحی کنند. این سبک‌ها عبارت‌اند از: مدیریت ضعیف یا نامحسوس (۱-۱)، مدیریت باشگاهی (۱-۹)، مدیریت اقتدارگرایانه (۱-۹)، مدیریت میانه (۵-۵) و مدیریت تیمی (۹-۹). در این نظریه سبک رهبری تیمی، صرف‌نظر از موقعیت بهترین سبک به شمار می‌آید (۱۷).

#### پیشینه تحقیقات

فرحبخش و همکاران (۲۰)، در پژوهشی به تدوین صلاحیت‌های علمی- حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی استان لرستان پرداختند. این پژوهش از نوع کیفی بوده و نتایج نشان داد که صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس به ترتیب عبارت بودند از: تخصص مدیریتی، تجربه‌ی معلمی، مهارت‌های روابط انسانی، هنری، اخلاقی اجتماعی، انگیزشی.

عبداللهی و ریسی (۲۱)، در پژوهشی به بررسی ملاک‌های ارزیابی عملکرد مدیران مدارس متوسطه پرداختند. این پژوهش از نوع کیفی بوده و نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که در حال حاضر جهت ارزیابی عملکرد مدیران از دو روش کتبی و مشاهده و شفاهی استفاده می‌شود و ملاک‌های مختلفی از جمله: موارد ابلاغ شده، شرح وظایف مدیران بر اساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در سه دسته مالی، آموزشی - پرورشی و ابتکار و خلاقیت، برای ارزیابی عملکرد مدیران مورد استفاده قرار می‌گیرند. دیگر نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که از نظر مدیران بسیاری از معیارها و ملاک‌های ارزیابی تناسب چندانی با نحوه عملکرد آنها در مدارس ندارند و صرفاً باعث اجرای برنامه‌ها توسط مدیران و کاهش اختیار آنها می‌شود. این امر باعث کاهش انگیزه کافی جهت کیفیت بخشی به عملکرد مؤثر مدیران در سطح مدارس می‌شود. در پایان این مقاله پیشنهادهای جدیدی از جمله: توجه به مهارت‌های مدیران در روابط انسانی، ویژگی‌ها و مهارت‌های رفتاری و ذاتی مدیریتی، توجه به تفاوتها و بار علمی و تخصصی مدیران، ارزشیابی مکرر و مستمر، ارزیابی مدیران توسط معلمان، اولیای دانش-آموزان و... برای ارزیابی عملکرد مدیران مدارس دبیرستان می‌باشد که از نظر مدیران برای ارزیابی عملکرد آنان مناسب تر می‌باشند.

پورکریمی و همکاران (۲۲)، در پژوهشی به واکاوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس؛ یافته‌های یک پژوهش ترکیبی پرداختند. این پژوهش از نوع آمیخته بوده و یافته‌ها نشان داد که صلاحیت حرفه‌ای مدیران شامل مؤلفه‌های ویژگی‌های روان‌شناختی، مهارت‌ها (فنی، انسانی و ادراکی)، دانش و نگرش است. تحلیل‌ها نشان داد که تفاوت معناداری ( $P \leq 0/05$ ) بین میانگین‌های مدیران مدارس متوسطه دولتی و غیردولتی از نظر صلاحیت‌های حرفه‌ای وجود دارد. درخصوص راهکارهای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران دبیران شرکت‌کننده در پژوهش، دراختیار گذاشتن لوح‌های فشرده و جزوات آموزشی را مهم‌ترین راهکار توسعه شایستگی‌های مدیران مدارس دانستند.

حیات و همکاران (۲۳)، در پژوهش به بررسی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس خود پرداختند. این پژوهش از نوع کیفی بوده و نتایج نشان داده است که نیازهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه شامل پنج مقوله اصلی رهبری آموزشی، دیریت و رهبری سازمانی، رهبری اخلاقی، مشارکت اجتماعی و تکنولوژی است.

سایتیس و سایتی (به نقل از ۲۰)، در پژوهشی به بررسی مولفه‌های رهبری مدیران مدارس پرداختند. این پژوهش از نوع کیفی بوده و نتایج آن نشان داد که شایستگی‌های فردی و اخلاقی و اجتماعی از مولفه‌های تاثیرگذار بر رهبری مناسب مدارس است.

دومیتروویچ و همکاران (۲)، در پژوهشی، به بررسی شایستگی اجتماعی-عاطفی مدیران مدرسه و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی بوده و نتایج پژوهش نشان داد که شایستگی اجتماعی-عاطفی مدیران مدارس، تاثیر بسزایی در پیشرفت دانش‌آموزان دارد.

رستون<sup>۱</sup> (۲۴)، در پژوهشی به بررسی استانداردهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، پرداختند. پژوهش آنها توصیفی تحلیل‌شده و نتایج حاصل از پژوهش نشان داده است که استانداردهای توسعه مدیران مدارس شامل ماموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های بنیادی رهبری آموزشی، اخلاق‌مداری و رعایت هنجارهای تخصصی، عدالت سازمانی و پاسخگویی، برنامه‌ی آموزشی و درسی، آموزش و شیوه‌های ارزیابی، فرایند مراقبت و حمایت از دانش‌آموزان، ارتقای قابلیت‌های حرفه‌ای کارکنان مدرسه، تدوین برنامه‌های حرفه‌ای برای معلمان و کارکنان، بکارگیری و استفاده از ظرفیت‌های خانواده‌ها و انجمن‌های مربوط به مدرسه، پژوهش‌مداری و رعایت اصول مدیریت و بهبود همه‌جانبه مدرسه است.

گالوزی<sup>۲</sup> (۲۵)، در رساله دکتری خود به بررسی درک مدیران از توسعه حرفه‌ای خود پرداختند. این

---

1 - Reston

2 - Galavzi

پژوهش از نوع کیفی بوده و نتایج نشان داده است که مهمترین نیازهای توسعه حرفه ای مدیران، حفظ و ایجاد انگیزه برای بهبود مستمر؛ ایجاد تصمیم‌گیری مشارکتی، همکارانه و حمایت همکاران؛ توسعه مشارکت؛ تسهیل توسعه حرفه‌ای؛ طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی؛ توسعه و اجرای برنامه‌های عملی استراتژیک؛ برقراری ارتباط اثربخش؛ ایجاد سازمان یادگیرنده؛ فهم توسعه و یادگیری دانش-آموزان؛ توسعه اطلاعات و راهبردهای جمع‌اطلاعات؛ درک راهبردهای اندازه‌گیری، ارزیابی و ارزشیابی و توسعه چشم‌انداز، ارزشها و مأموریت با کارکنان مدرسه است.

### روش پژوهش

با توجه به این که هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور (مورد مطالعه: مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران) است روش این تحقیق از نظر هدف کاربردی است و به روش اکتشافی انجام شده است. و نحوه گردآوری داده‌ها به روش آمیخته (کمی و کیفی) صورت گرفته است و ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه با خبرگان با انجام مصاحبه‌های تخصصی به روش دلفی و در بخش کمی نیز از روش تحلیل استنباطی و توصیف داده‌ها و استفاده از تحلیل عاملی، برای تحلیل داده‌های پرسشنامه و ارائه نتایج استفاده خواهد شد.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری: در بخش کیفی جامعه آماری شامل خبرگان جامعه علمی دانشگاهی و متخصصان آموزش و پرورش در شهر تهران بودند که از سوابق اجرایی در سطوح تصمیم‌گیری برخوردار بوده که تعداد ۱۸ تا ۲۰ نفر از آنها که با بحث آموزش و کارآفرینی آشنایی داشته باشند، برای نمونه انتخاب می‌شوند و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از هر مصاحبه عمیق با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند ادامه خواهد یافت و تا سطح اشباع نظری ادامه می‌یابد. در بخش کمی جامعه آماری کمی شامل کلیه مدیران مقطع متوسطه (دوره دوم) شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ است که تعداد آنها ۷۲۳ نفر بوده است. در این بخش پرسشنامه توزیع شده جمعا جامعه آماری تعداد ۱۴۸۰ نفر را تشکیل می‌دهد. جهت محاسبه حجم نمونه از یکی از پر کاربردترین روش‌ها یعنی فرمول کوکران<sup>۱</sup> استفاده شد. لذا بر همین اساس، حجم نمونه به تعداد ۲۵۱ نفر از مدیران مقطع متوسطه (دوره دوم) شهر تهران، در این پژوهش همکاری کردند. برای انتخاب نمونه، ابتدا شهر تهران، از نظر بافت جغرافیایی به ۵ بخش «شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز» تقسیم شد. سپس از درون هر یک از مناطق جغرافیایی، چند مدرسه به روش تصادفی، انتخاب شد و در نهایت بر اساس اطلاعات گرفته شده از اداره آموزش و پرورش هر یک از این مناطق در مورد تعداد مدیران مقطع متوسطه به

<sup>۱</sup> Cochran formula



تناسب حجم آماری مدیران هر منطقه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی اعضای نمونه مورد نیاز انتخاب خواهند گردید.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها: در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به ادبیات و مبانی نظری، تدوین فرضیه‌ها و ارائه الگوی اولیه موضوع از روش‌های کتابخانه‌ای (مطالعه‌ی کتاب‌ها، مقالات، مجلات، طرح‌های پژوهشی و بانک‌های اطلاعاتی (اینترنتی) و همچنین دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است.

روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها (روایی پرسشنامه): از آن جا که محتوای پرسشنامه، مولفه‌هایی را نشان می‌دهد که دارای بالاترین ضریب اهمیت می‌باشند، با توجه به تایید سوالات توسط خبرگان، روایی محتوای پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه: در ابتدا جهت انجام آزمون‌های آماری، جهت تایید قابلیت اعتماد یا پایایی پرسشنامه کرونباخ آلفا محاسبه شده است. کرونباخ آلفا برای سنجش میزان تک بعدی بودن نگرش‌ها، قضاوتها و سایر مقولاتی که اندازه‌گیری آنها آسان نیست به کار می‌رود. هر قدر همبستگی مثبت بین سوالات بیشتر شود، میزان کرونباخ آلفا بیشتر خواهد شد و بالعکس هر قدر واریانس میانگین سوالات بیشتر شود آلفای کرونباخ کاهش پیدا خواهد کرد. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که ضریب آلفای کل پرسشنامه ۰/۹۴ می‌باشد که ابزار استفاده شده از پایایی مطلوبی برخوردار است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، در بخش کیفی با استفاده از نرم افزار MAXQDA و در بخش کمی به دو روش توصیفی و استنباطی از طریق نرم افزار SPSS ۱۶ و Smart PLS انجام می‌شود. در این تحقیق برای توصیف داده‌ها از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد فراوانی، جدول توزیع فراوانی، ترسیم نمودارها و همچنین توصیف ویژگی‌های پاسخ دهندگان به پرسشنامه استفاده می‌گردد. و در تحلیل استنباطی به روش تحلیل عاملی، به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته خواهد شد.

### یافته‌های پژوهش

#### تجزیه و تحلیل بخش کیفی

برای جمع‌آوری داده‌های بخش کیفی ۲۲ نفر از خبرگان، متخصصین و افراد آگاه در زمینه توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران در تکنیک دلفی مشارکت کردند. نتایج جمع‌بندی پرسشنامه و پاسخ‌های خبرگان و صاحب نظران، در جداول ذیل آمده است:

مقوله ۱: توسعه شایستگی های مدیران	
توسعه شایستگی- های مدیران	توسعه دانش مدیریت و سازمان مدیران
	توسعه شایستگی رهبری و هدایت مدیران
	توسعه شایستگی شخصیتی مدیران
	توسعه شایستگی ادراکی و شناختی مدیران
توسعه شایستگی اجرایی مدیران	
مصاحبه های ۱، ۲، ۳، ۵، ۸، ۱۷؛ ۲۰	
مقوله ۲: توسعه صلاحیت ها و مهارت های مدیران	
توسعه صلاحیت ها و مهارت های مدیران	توسعه صلاحیت ارزشیابی مدیران
	توسعه صلاحیت های حرفه ای مدیران
	توسعه صلاحیت های علمی مدیران
	توسعه مهارت مربیگری مدیران
مصاحبه های ۳، ۴، ۶، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۸	
مقوله ۳: مدیریت استعداد	
مدیریت استعداد	استعدادشناسی و استعدادگزینی
	ارزیابی و کشف استعداد
	توسعه و آموزش استعداد
	نگهداشت استعداد
مصاحبه های ۱، ۲، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۲	
مقوله ۴: توسعه مدیران	
توسعه مدیران	توسعه شناختی مدیران در راستای شایسته سالاری
	همسوسازی انتخاب و انتصاب مدیران با استراتژی ها و
	مأموریت های سازمانی
	افزایش انگیزه رشد و پیشرفت در مدیران
توانمندسازی و سازماندهی مناسب در راستای شایستگی	
محصوری و خلاقیت	
مصاحبه های ۳، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۲	
مقوله ۵: الزامات سازمانی	
الزامات سازمانی	حمایت مدیریت عالی از شایستگی محوری
	حمایت سازمان از شایستگی محوری و شایسته گزینی
	بلوغ سازمانی
	مشارکت پذیری مدیران
مصاحبه های ۱، ۳، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۰	
مقوله ۶: منابع	
منابع	اختصاص منابع مالی و مادی کافی برای شایسته گزینی و
مصاحبه های ۲، ۳، ۴	

۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و	شایسته‌سالی	
۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶،	کانون (مرکز) های ارزیابی	
۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰	نیروی انسانی مجرب	
	مدیران و رهبران شایسته	
<b>مقاله ۷: بهسازی و توانمندسازی نیروی انسانی</b>		
۱، ۲، ۴،	یادگیری سازمانی	<b>بهسازی نظام منابع انسانی</b>
۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و	آموزش و توسعه	
۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹،	نیازسنجی آموزشی	
۲۰،	فرصت ارتقا و پیشرفت	
	کارگاه‌های و آموزش های ضمن خدمت	
<b>مقاله ۸: استراتژی های آموزشی و مدیریتی</b>		
	برنامه‌های آموزشی و تهیه بسته های آموزشی	<b>استراتژی های آموزشی و مدیریتی</b>
۱، ۲،	فناوری های اطلاعات و ارتباطات در راستای بهبود دانش و	
۴، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴،	شایستگی کارکنان	
۱۶، ۱۸، ۲۰	مدیریت دانش	
	نهادینه سازی شایسته سالی و استعداد گزینی توجه به کارکردهای استراتژیک منابع انسانی	
<b>مقاله ۹: ارشادگری</b>		
	حمایت مدیران ارشد	<b>ارشادگری</b>
۱، ۲، ۳، ۴، ۶،	راهنمایی و هدایت	
۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۱۶،	تبادل تجارب	
۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۲	درگیر کردن مدیران در فعالیت های حرفه‌ای	
	حمایت سازمانی تسهیل اشتراک دانش	
<b>مقاله ۱۰: نگاه به شایسته سالی و توسعه کارکنان</b>		
	نگاه به منابع انسانی	<b>نگاه به شایسته سالی و توسعه کارکنان</b>
۱، ۲، ۳،	جهت گیری و دیدگاه استراتژیک	
۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۲،	تفکر استراتژیک	
۱۶	سلسله مراتب منابع انسانی پذیرش تمایز توانمندی ها	

	نگرش به شایستگی و صلاحیت ها	
	<b>مقاله ۱۱: جو و فرهنگ سازمانی</b>	
	فرهنگ شایسته سالاری	<b>جو و فرهنگ سازمانی</b>
مصاحبه‌های ۴، ۸،	فرهنگ مشارکتی و جو حمایتی	
۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹،	یادگیری جمعی	
۲۲	تشکیل گروه های کاری و کار تیمی	
	بیان ایده ها و انتقادات	
	دانش محوری در سازمان	
	<b>مقاله ۱۲: شرایط محیطی</b>	
	عوامل اقتصادی	<b>شرایط محیطی</b>
مصاحبه‌های ۴، ۸، ۱۱،	عوامل اجتماعی - فرهنگی	
۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۲	عوامل سیاسی	
	مشغله های شغلی و سازمانی	
	سیاست های کلان توسعه حرفه ای و شایستگی مدیران	
	<b>مقاله ۱۳: عوامل سازمانی</b>	
	کاهش بروکراسی و سلسله مراتب پیچیده	<b>عوامل سازمانی</b>
مصاحبه‌های ۱، ۲، ۳،	اختیارات کافی مدیران	
۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱،	وجود مدیران شایسته	
۱۵، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۲	حذف آشنابازی و پارتی بازی در انتخاب و انتصاب مدیران	
	ساختار سازمانی منعطف	
	<b>مقاله ۱۴: قوانین و مقررات</b>	
	حذف مقررات دست و پاگیر	<b>قوانین و مقررات</b>
مصاحبه‌های ۱، ۲،	تدوین کانون و سند ارزیابی شایستگی مدیران در آموزش و پرورش	
۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰،	حذف رویه های غیرضروری در سازمان	
	تدوین سند چشم انداز توسعه و شایستگی مدیران	
	حذف رفتارهای سیاسی بازدارنده	
	<b>مقاله ۱۵: پیامدهای سازمانی</b>	
مصاحبه‌های ۱، ۲، ۳،	اثربخشی سازمانی	<b>پیامدهای</b>
۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹،	رقابت پذیری و نوآوری سازمان	

۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰	تخصص گرایی سازمان	سازمانی
۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۶	اعتماد سازمانی	
<b>۱۶: پیامدهای فردی</b>		
۳، ۲، ۱	توسعه مهارتی مدیران	پیامدهای فردی
۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳	توسعه فردی و خودشکوفایی مدیران	
۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰	بهره وری کارکنان	
۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷	رضایت شغلی و انگیزه کاری	

در این بخش اطلاعات حاصل از مصاحبه با ۲۲ نفر از خبرگان و مدیران متخصص در حوزه منابع انسانی که شامل ۷۵ مفهوم است که تحت ۱۶ مقوله قرار گرفته اند. در نهایت با توجه به پیشنهاد صاحب نظران و خبرگان و همچنین موافقت اساتید راهنما و مشاور، مولفه‌های استخراج شده با عناوین ذیل، جهت بررسی مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران، مورد ارزیابی قرار گیرد. در ادامه جمع‌بندی نظرات تخصصی خبرگان و صاحب نظران را به تفکیک ابعاد و مولفه‌های مختلف ملاحظه می‌کنید:

#### جدول ۱۹- جمع‌بندی نظرات تخصصی خبرگان و صاحب نظران به تفکیک مولفه‌ها

مقوله ۱: توسعه شایستگی‌های مدیران	حوزه فنی - مولفه دانش حرفه‌ای
مقوله ۲: توسعه صلاحیت‌ها و مهارت‌های مدیران	حوزه فنی - مولفه دانش حرفه‌ای
مقوله ۳: مدیریت استعداد	حوزه مدیریتی - مولفه مدیریت منابع انسانی
مقوله ۴: توسعه مدیران	حوزه فنی - مولفه دانش عمومی
مقوله ۵: الزامات سازمانی	حوزه مدیریتی - مولفه مدیریت عملیاتی
مقوله ۶: منابع	حوزه محیطی - مولفه شناخت محیط
مقوله ۷: بهسازی و توانمندسازی نیروی انسانی	حوزه مدیریتی - مولفه مدیریت منابع انسانی
مقوله ۸: استراتژی‌های آموزشی و مدیریتی	حوزه فنی - مولفه دانش عمومی
مقوله ۹: ارشادگری	حوزه مدیریتی - مولفه مدیریت عملیاتی
مقوله ۱۰: نگاه به شایسته سالاری و توسعه کارکنان	حوزه فردی - مولفه ویژگی‌های شخصیتی
مقوله ۱۱: جو و فرهنگ سازمانی	حوزه محیطی - مولفه شناخت محیط
مقوله ۱۲: عوامل سازمانی	حوزه محیطی - مولفه جذب اولیا
مقوله ۱۳: قوانین و مقررات	حوزه محیطی - مولفه شناخت محیط

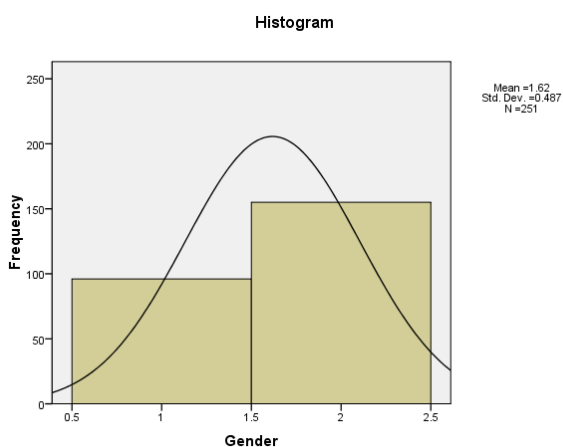
مقوله ۱۴: شرایط محیطی	حوزه محیطی - مولفه شناخت محیط
مقوله ۱۵: پیامدهای سازمانی	حوزه محیطی - مولفه جذب اولیا
مقوله ۱۶: پیامدهای فردی	حوزه فردی - مولفه میان - فردی

### تجزیه و تحلیل بخش کمی

**توصیف داده‌ها:** تعداد آزمودنی در این تحقیق شامل ۲۵۱ نفر بوده است که ویژگی‌های جمعیت شناختی آنها به صورت زیر می باشد:

#### جنسیت

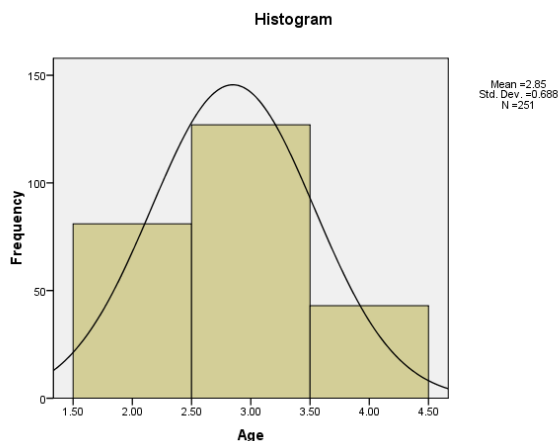
بررسی انجام شده در زمینه جنسیت پاسخ‌دهندگان منتخب در نمونه نشان می‌دهد ۳۸,۲ درصد پاسخگویان (۹۶ نفر) پاسخ‌دهندگان زن و ۶۱,۸ درصد پاسخگویان (۱۵۵ نفر) پاسخ‌دهندگان مرد هستند؛ بنابراین پاسخ‌دهندگان مرد فراوانی بیشتری در این پژوهش دارند. جداول و شکل‌های زیر نشان‌دهنده توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان برحسب جنسیت است.



نمودار ۱- توزیع فراوانی نمونه برحسب جنسیت پاسخ‌دهندگان

### سن

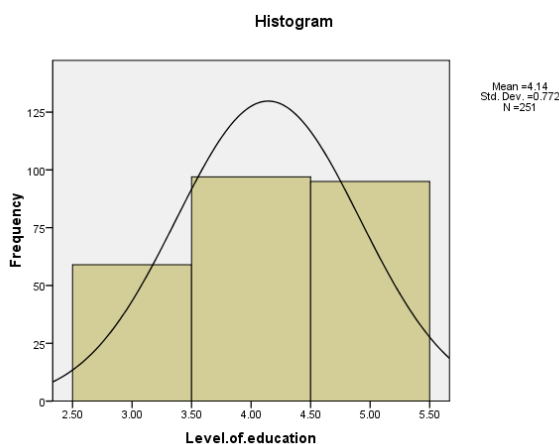
بررسی انجام شده در زمینه سن پاسخ دهندگان منتخب در نمونه نشان می دهد: ۳۲,۳ درصد سن پاسخ دهندگان (۸۱ نفر) بین ۳۱-۴۰ سال، ۵۰,۶ درصد سن پاسخ دهندگان (۱۲۷ نفر) بین ۴۱-۵۰ سال، و ۱۷,۱ درصد سن پاسخ دهندگان (۴۳ نفر) ۵۰ سال به بالا می باشد. جداول و شکل های زیر نشان دهنده توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب سن است.



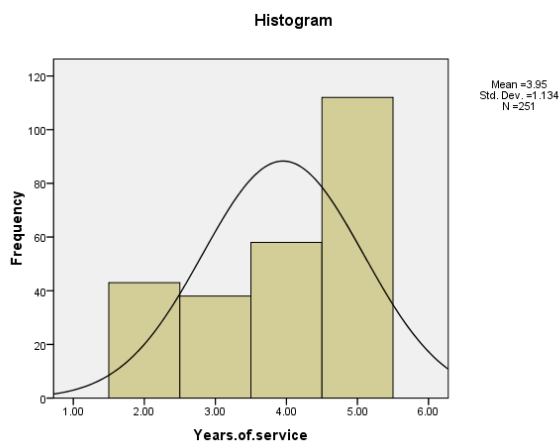
نمودار ۲- توزیع فراوانی نمونه بر حسب سن پاسخ دهندگان

### سطح تحصیلات

بررسی انجام شده در زمینه سطح تحصیلات پاسخ دهندگان منتخب در نمونه نشان می دهد: ۳۷,۸ درصد پاسخ دهندگان (۹۵ نفر) دارای تحصیلات دکتری، ۳۸,۶ درصد پاسخ دهندگان (۹۷ نفر) دارای تحصیلات فوق لیسانس و ۲۳,۵ درصد پاسخ دهندگان (۵۹ نفر) دارای تحصیلات لیسانس، می باشند. جداول و شکل های زیر نشان دهنده توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب سطح تحصیلات است.



نمودار ۴- توزیع فراوانی نمونه بر حسب سطح تحصیلات



نمودار ۴- توزیع فراوانی نمونه برحسب سابقه خدمت

### سابقه خدمت

بررسی انجام شده در زمینه سابقه خدمت پاسخ دهندگان منتخب در نمونه نشان می دهد: ۱۷,۱ درصد پاسخ دهندگان (۴۳ نفر) بین ۶ تا ۱۰ سال، ۱۵,۱ درصد پاسخ دهندگان (۳۸ نفر) بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۲۳,۱ درصد پاسخ دهندگان (۵۸ نفر) بین ۱۶ تا ۲۰ سال، و ۴۴,۶ درصد پاسخ دهندگان (۱۱۲ نفر) بیش از ۲۱ سال، سابقه خدمت دارند. جداول و شکل های زیر نشان دهنده توزیع فراوانی پاسخ دهندگان برحسب سابقه خدمت است.

### تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها

جهت بررسی و تعیین مدلی مناسب برای تعیین الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران از روش تحلیل عاملی استفاده شد که فرآیند انجام کار و نتایج آن را در ذیل ملاحظه می فرمائید. اگر بار عاملی کمتر از ۰,۳ باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف نظر می شود. بار عاملی بین ۰,۳ تا ۰,۶ قابل قبول است و اگر بزرگتر از ۰,۶ باشد خیلی مطلوب است. (کلاین، ۱۹۹۴).

نمودار ۵- مدل تحلیل عاملی شاخص های تدوین الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران



همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است، از بین ۸ مولفه هیچ یک از آن‌ها بارعاملی کمتر از ۰,۳ نداشتند لذا از روند تحلیل عاملی حذف نمی‌گردند و در روند تحلیل باقی می‌مانند.

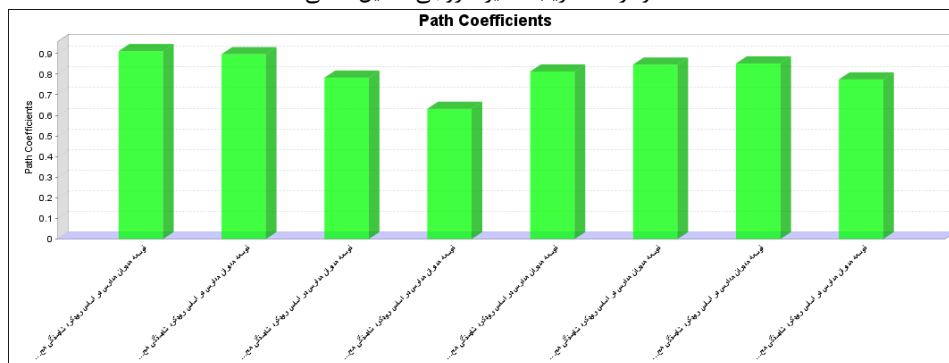


جدول ۳۶- معناداری بارهای عاملی و ضریب مسیر

معناداری	بارعاملی	ضریب مسیر	مولفه	ردیف
معنادار	۰,۳۹۹	۰,۶۳۱	حوزه فنی- مولفه دانش عمومی	۱
	۰,۶۱۲	۰,۷۸۲	حوزه فنی- مولفه دانش حرفه‌ای	۲
	۰,۵۹۹	۰,۷۷۴	حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت منابع انسانی	۳
	۰,۷۲۴	۰,۸۵۱	حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت عملیاتی	۴
	۰,۸۰۳	۰,۸۹۶	حوزه فردی- مولفه ویژگی‌های شخصیتی	۵
	۰,۸۳۰	۰,۹۱۱	حوزه فردی- مولفه میان- فردی	۶

۷	حوزه محیطی - مولفه شناخت محیط	۰,۸۴۶	۰,۷۱۶
۸	حوزه محیطی - مولفه جذب اولیا	۰,۸۱۳	۰,۶۶۰

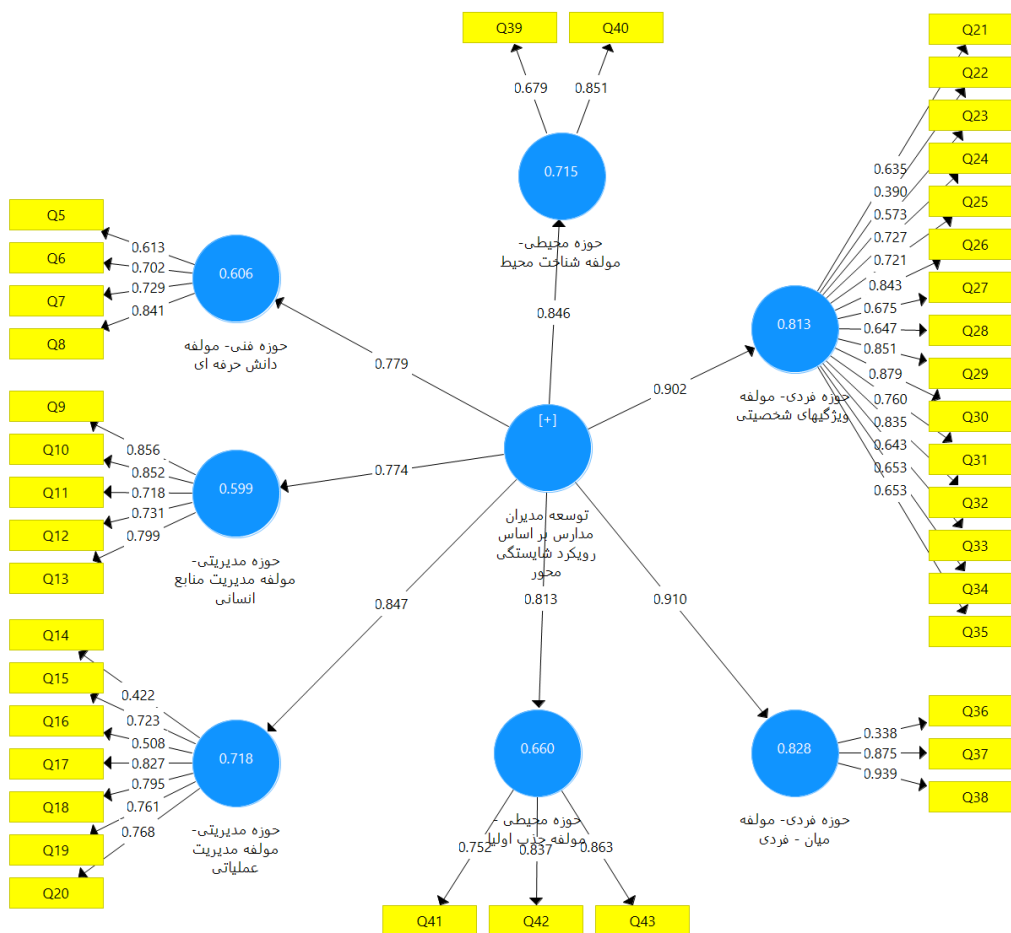
نمودار ۷- ضریب مسیر خروجی تحلیل عاملی



جدول ۳۹- اولویت مولفه‌ها بر اساس بارعاملی هر مولفه

همانگونه که در مدل تحلیل عاملی اکتشافی ملاحظه شد، از مولفه‌هایی که معرف شاخص‌های تعیین الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران بود، به دلیل آنکه هیچ یک از مولفه‌ها بار عاملی کمتر از ۰,۳ نداشت، از روند تحلیل عاملی حذف نگردیدند و با توجه به اینکه کلیه گویه‌های باقیمانده بزرگتر از ۰/۳ بود، مدل «مطلوب» است. در ادامه محقق با حذف مرحله‌ای مولفه‌های با بارهای عاملی ۰,۶ و کمتر، به دنبال رتبه‌بندی مجدد شاخص‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و دستیابی به مدل «خیلی مطلوب» می‌باشد. نتایج را در نمودارهای ذیل ملاحظه می‌فرمائید.

نمودار ۷- مدل تحلیل عاملی (تائیدی مرحله اول) شاخص‌های الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران، با حذف بارهای عاملی ۰/۳ و کمتر



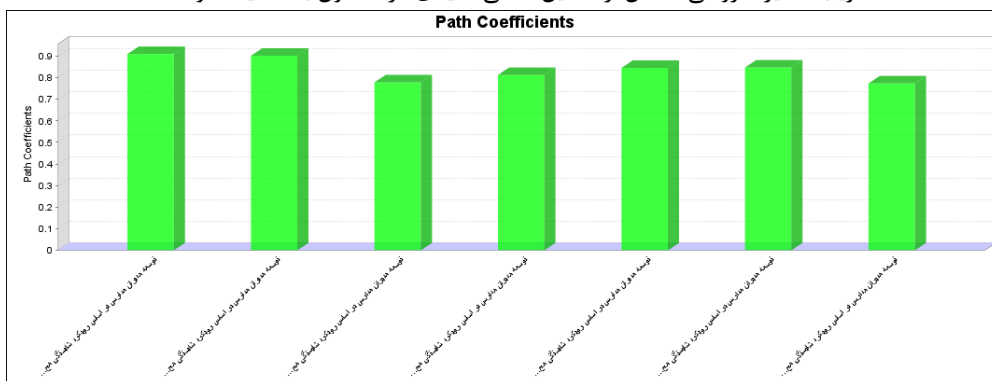
جدول ۴۰- مدل تحلیل عاملی (تائیدی مرحله اول)، بارعاملی، ضریب مسیر و اولویت مولفه‌ها بر اساس بارعاملی هر مولفه

ردیف	اولویت	مولفه	بار عاملی	ضریب مسیر	معناداری
۱	اولویت اول	روحیه کارآفرینی (ویژگی‌های روانشناختی هنرجویان)	۰,۹۱۱	۰,۹۵۵	
۲	اولویت دوم	مشاوره تحصیلی و شغلی	۰,۹۲۳	۰,۹۶۱	معنادار
۳	اولویت سوم	سبک رهبری و مدیریت هنرستان‌ها	۰,۹۴۸	۰,۹۷۴	
۴	اولویت چهارم	ارتباط با صنعت و تجارت	۰,۹۳۵	۰,۹۶۷	
۵	اولویت پنجم	محتوای آموزش کارآفرینی	۰,۹۲۲	۰,۹۶۰	
۶	اولویت ششم	توسعه مهارت‌های کارآفرینی در فراگیران	۰,۹۵۶	۰,۹۷۸	

ضریب مسیر خروجی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مرحله اول به تفکیک مولفه‌ها

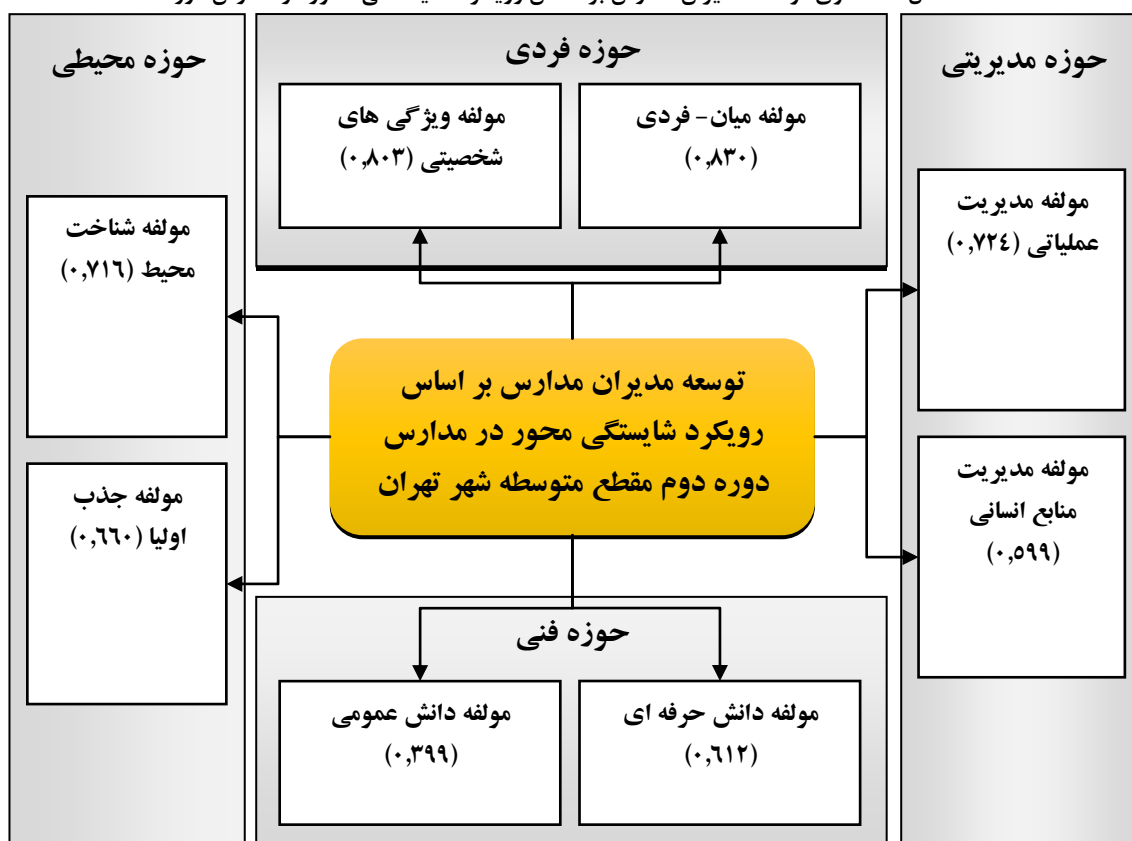
ردیف	مسیر	ضریب مسیر
۱	حوزه فردی- مولفه میان- فردی <<< حوزه فردی- مولفه ویژگی‌های شخصیتی	۰,۹۱۰
۲	حوزه فردی- مولفه ویژگی‌های شخصیتی <<< حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت عملیاتی	۰,۹۰۲
۳	حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت عملیاتی <<< حوزه محیطی- مولفه شناخت محیط	۰,۸۴۷
۴	حوزه محیطی- مولفه شناخت محیط <<< حوزه محیطی- مولفه جذب اولیا	۰,۸۴۶
۵	حوزه محیطی- مولفه جذب اولیا <<< حوزه فنی- مولفه دانش حرفه‌ای	۰,۸۱۳
۶	حوزه فنی- مولفه دانش حرفه‌ای <<< حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت منابع انسانی	۰,۷۷۹
۷	حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت منابع انسانی	۰,۷۷۴

ضریب مسیر خروجی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مرحله اول به تفکیک مولفه‌ها



در نهایت با توجه به مدل تحلیل عاملی شاخص‌های توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران در نمودار ذیل، «الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران»، به شرح ذیل ارائه می‌گردد:

شکل ۳- الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره



دوم مقطع متوسطه شهر تهران

جدول ۱۸ - شاخص‌های برازش الگو

شاخص	دامنه قابل قبول	مولفه ۱	مولفه ۲	مولفه ۳	مولفه ۴	مولفه ۵	مولفه ۶	مولفه ۷	مولفه ۸
خی دو (X <sup>2</sup> )	-	۸,۷	۱۰,۳	۳,۳۴	۴,۰۱۷	۲,۳	۲,۵۴۸	۴۳	۲,۹۱۹
درجه آزادی	-	۲۹	۳۷	۱۹	۱۳	۳۷	۲۸	۳۳	۲۱
X <sup>2</sup> /df	۳ ≤	۰/۳۰۰	۰/۲۸۱	۰/۱۷۶	۰/۳۰۹	۰/۴	۰/۰۹۱	۰/۱	۰/۱۳۹
RMSEA	۰/۰۸ ≤	۰/۰۳۸	۰/۰۹۷	۰/۰۱۳	۰/۰۷۳	۰/۰	۰/۰۲۸	۰/۰	۰/۰۰۳
RMR	۰/۰۸ ≤	۰/۰۱۹	۰/۰۴۳	۰/۰۱۹	۰/۰۳۵	۰/۰	۰/۰۰۹	۰/۰	۰/۰۰۹
NFI	نزدیک به ۱	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹
CFI	نزدیک به ۱	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۹
GFI	نزدیک به ۱	۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۸
AGFI	نزدیک به ۱	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹

\* توضیحات: مولفه ۱- حوزه فردی- مولفه میان- فردی، مولفه ۲- حوزه فردی- مولفه ویژگی‌های شخصیتی، مولفه ۳- حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت عملیاتی، مولفه ۴- حوزه محیطی- مولفه شناخت محیط، مولفه ۵- حوزه محیطی- مولفه جذب اولیا، مولفه ۶- حوزه فنی- مولفه دانش حرفه‌ای، مولفه ۷- حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت منابع انسانی، و در نهایت مولفه ۸- حوزه فنی- مولفه دانش عمومی. همانگونه که ملاحظه شد RMSEA، RMR، NFI، CFI و در نهایت AGFI محاسبه شده برای کل مدل، نشان از برازش مدل دارد. در پایان لازم به توضیح است که مقدار <sup>۱</sup>RMSEA و <sup>۲</sup>RMR کمتر از ۰/۸، <sup>۳</sup>GFI و <sup>۴</sup>AGFI بالای ۰/۹۰ و نزدیک به یک، همگی نشان‌دهنده اعتبار مدل هستند.

- 
- 1 - Root Mean Square Error of Approximation
  - 2 - Root Mean Square Residual
  - 3 - Goodness of Fit Index
  - 4- Adjusted Goodness of Fit Index

همه این شاخص‌ها از مقادیر مطلوبی برخوردارند. در الگوی حاضر مؤلفه‌های الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران (حوزه فردی- مولفه میان- فردی، حوزه فردی- مولفه ویژگی‌های شخصیتی، حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت عملیاتی، حوزه محیطی- مولفه شناخت محیط، حوزه محیطی- مولفه جذب اولیا، حوزه فنی- مولفه دانش حرفه‌ای، حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت منابع انسانی، و در نهایت حوزه فنی- مولفه دانش عمومی) به عنوان متغیرهای مشاهده شده ۱ و متغیر توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور به عنوان متغیر مکنون ۲ در نظر گرفته شده است. شاخص‌های برازش الگو در تحلیل عاملی، برازش الگو را تأیید می‌نمایند.

### بحث و نتیجه‌گیری

برای جمع‌آوری داده‌های بخش کیفی تعداد افراد مصاحبه شونده بر اساس اصل اشباع تعیین شد (۲۲ نفر) از خبرگان، متخصصین و افراد آگاه در زمینه توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران در تکنیک دلفی مشارکت کردند. در نهایت با توجه به پیشنهاد صاحب‌نظران و خبرگان و همچنین موافقت اساتید راهنما و مشاور، مولفه‌های استخراج شده با عناوین ذیل، جهت بررسی مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران، مورد ارزیابی قرار گیرد. در نهایت بر اساس نظر صاحب‌نظران و خبرگان مولفه‌های: حوزه فنی- مولفه دانش عمومی، حوزه فنی- مولفه دانش حرفه‌ای، حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت منابع انسانی، حوزه مدیریتی- مولفه مدیریت عملیاتی، حوزه فردی- مولفه ویژگی‌های شخصیتی، حوزه فردی- مولفه میان- فردی، حوزه محیطی- مولفه شناخت محیط، و در نهایت حوزه محیطی- مولفه جذب اولیا؛ به عنوان مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران، جهت ارزیابی در بخش کمی، مورد تأیید قرار گرفت. از جمله عوامل محوری بدست آمده مؤثر بر توسعه مدیران مدارس متوسطه در این تحقیق عبارت بودند از توسعه شایستگی‌های مدیران، توسعه دانش مدیریت و سازمان مدیران، توسعه شایستگی رهبری و هدایت مدیران، توسعه شایستگی شخصیتی مدیران مدیران، توسعه شایستگی ادراکی و شناختی مدیران، توسعه شایستگی حرفه‌ای مدیران، توسعه شایستگی اجرایی مدیران؛ از طرف دیگر برخی صلاحیت‌های مهم و مهارت‌های لازم برای مدیران مدارس عبارت بودند از: صلاحیت ارزشیابی مدیران، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران، توسعه صلاحیت‌های علمی مدیران و توسعه مهارت مربیگری مدیران. لذا می‌توان گفت به صورت اساسی این

مولفه‌ها اجزای محوری توسعه شایستگی‌های مدیران مدارس هستند و سازمان آموزش و پرورش می‌بایست به ارتقای آنها به منظور افزایش بازده علمی، اقتصادی و فرهنگی و... به آنها توجه ویژه‌ای داشته باشد. توسعه و رشد منابع انسانی در سازمان یکی از اهداف اساسی سازمان‌های مترقی است (۲۶). در این سازمانها فرض بر این است با افزایش توانمندی‌ها و صلاحیت‌های انسانی نیروی کار بالاخص مدیران، بازده سازمان افزایش یافته و هزینه‌های جبرانی کاهش پیدا می‌کند (۲۷) در سازمان آموزش و پرورش اما گاهی هزینه‌ها تنها هزینه‌های مالی نیست و با عدم صلاحیت و شایستگی‌های مدیران، دانش‌آموزان به عنوان انسان از شکوفایی استعداد هایشان باز می‌مانند و تبعات فراوانی همچون آسیب‌های اقتصادی، علمی و اجتماعی را به همراه خواهد داشت. از میان مقوله‌های موجود، "مدیریت استعداد، توسعه مدیران، الزامات سازمانی، و منابع" به عنوان عللی تلقی می‌شوند که نقش فعال در توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور داشته و تا این عوامل مهیا نشوند توسعه مدیران مدارس به شیوه مناسب شکل نمی‌گیرد. در نهایت نتایج نشان داد عوامل علی بر توسعه شایستگی محور مدیران تاثیر گذارند از جمله مدیریت استعداد تحت مفاهیمی همچون استعدادشناسی، انعطاف پذیری برنامه‌های آموزشی و توسعه، استعدادگزینی و استعداد داری، ارزیابی و کشف استعداد، توسعه و آموزش استعداد و نگهداشت استعداد؛ توسعه مدیران تحت مفاهیمی همچون توسعه شناختی مدیران، همسوسازی انتخاب و انتصاب مدیران با استراتژی‌ها و مأموریت‌های سازمانی، راهنمایی حرفه‌ای در سازمان، توانمندسازی و سازماندهی مناسب در راستای شایستگی محوری و خلاقیت؛ الزامات سازمانی تحت مفاهیمی همچون حمایت مدیریت عالی از شایستگی محوری، حمایت سازمان از شایستگی محوری، شایستگی گماری و شایسته‌گزینی، بلوغ سازمانی و مشارکت پذیری مدیران و منابع به معنای اختصاص منابع مالی و مادی کافی برای شایسته‌گزینی و شایسته‌سالاری، کانون (مرکز) های ارزیابی، نیروی انسانی مجرب، مدیران و رهبران شایسته. دلایل عمومی اهمیت و اولویت تأمین و نگه‌داشت استعداد عبارتند از: ۱. اقتصاد دانشی ۲. رقابت بسیار شدید ۳. جابه‌جایی و نقل و انتقال کارکنان. بررسی‌های اخیر نشان می‌دهند که شمار زیادی از سازمان‌های بزرگ، با مشکل کمبود شدید افراد مستعد روبه‌رو می‌باشند (۲۸). مدیریت استعداد مجموعه‌ای از فرایندهای طراحی شده است که تضمین می‌کند کارکنان به طور مناسبی در شغل‌های موجود سازمان گردش می‌کنند به بیان دیگر شخص مناسب، در زمان مناسب، در شغل مناسب باشد (۲۹). لذا سازمان برای اینکه بخواهد مدیرانی شایسته پرورش دهد و آنها را حفظ کند باید استعدادها را کشف، ارزیابی، مدیریت نموده و حفظ نماید. همچنین توانمندسازی و راهنمایی مدیران و توسعه شناختی آنها از دیگر عوامل علی تاثیرگذار بر توسعه مدیران است. و در نهایت این امر نیازمند امکانات و منابع مالی است که ممکن



است در دراز مدت بازدهی داشته باشد. سرمایه گذاری در منابع انسانی اگر چه دیر بازده ممکن است باشد لیکن از هزینه های دراز مدت و از دست رفتن فرصتها در آینده و افزایش هزینه های پنهان و درمانی جلوگیری خوبی به عمل می آورد (۳۰). لذا آموزش و پرورش به عنوان یک سازمان و مدارس متوسطه به طور اخص می بایست با ایجاد فرهنگ شایسته محوری و مدیریت استعداد ها و فراهم آوردن ملزومات و منابع مالی سازمانی به ایجاد توسعه مدیران با تاکید بر رویکرد شایستگی محور کمک کنند. مهمترین راهبردهای اتخاذ شده در این پژوهش عبارتند از: بهسازی و توانمندسازی نیروی انسانی، و استراتژی های آموزشی و مدیریتی؛ بهسازی شامل مواردی همچون یادگیری سازمانی، آموزش و توسعه، فرصت یادگیری، ارتباط با همکاران و مدیران ارشد، فرصت های ارتقا و پیشرفت و دوره ها و کارگاه های آموزشی و پروژه های یادگیری است. فراهم نمودن فرصت یادگیری و آموزش منابع انسانی همواره یکی از ویژگی های سازمان های موفق توسعه مدار است (۳۱). توانمندسازی مدیران به وسیله کارگاه های آموزشی و فراهم نمودن فرصت سفر های علمی و تحقیقاتی می تواند یکی از راه های گسترش شایستگی های مدیران باشد. آموزش ضمن خدمت و مستمر همواره در دنیای متری و در حال تغییر امروز به عنوان راهبردی اساسی و تاثیر گذار می تواند به ارتقای توانمندی های مدیران کمک کند (۳۲) بنابر این اگر قرار است یادگیری وجود داشت باشد جز آموزش و اشتراک تجارب علمی و سازمانی چه راهی دیگری وجود دارد، لذا آموزش و فراهم ساختن بستر و برنامه مدونی برای آن نیاز اصلی توسعه مدیران است. از طرف دیگر استراتژی های آموزشی و مدیریتی به معنای برنامه های آموزشی، فناوری های اطلاعات و ارتباطات در راستای بهبود دانش و شایستگی کارکنان، مدیریت دانش، تدوین نظام جامع ارزیابی و آموزش منابع انسانی، نهادینه سازی شایسته سالاری و استعداد گزینی، توجه به کارکردهای استراتژیک منابع انسانی و تهیه کتب و جزوات و بسته های آموزشی است و نهایتاً ارشادگری به معنای حمایت مدیران ارشد، راهنمایی و هدایت، تبادل تجارب، درگیر کردن مدیران در فعالیت های حرفه ای و حمایت سازمانی و اشتراک دانش از دیگر عوامل مهم بدست آمده از پژوهش حاضر بود. به طور کلی راهبرد های ایجاد توسعه در منابع انسانی به عنوان نیروی متفکر سازمان، به نوعی همه انسانی بوده و بحث از آموزش و تهیه ابزار های آموزشی و فراهم آوردن راهنمایی ها و مهارت های لازم برای پاسخگویی به نیاز روز سازمان است. در پژوهش حاضر مقوله های "عوامل سازمانی، قوانین و مقررات" به عنوان شرایط مداخله گر الگوی پارادایمی مورد توجه قرار گرفته اند. عوامل سازمانی تحت مفاهیمی همچون مفهومی حذف بروکراسی و سلسله مراتب پیچیده، اختیارات کافی مدیران، وجود مدیران شایسته، حذف آشنابازی و پارتی بازی در انتخاب و انتصاب مدیران، ساختار سازمانی منعطف خود را نشان می دهند. تجربه نشان داده است که قوانینی که اختیار خلاقیت را از

مدیران می‌گیرند بر عادی سازی و روزمرگی در سازمان می‌افزایند (۳۳) فضای باز سازمانی توأم با انگیزه پیشرفت در سایه میل به برتری و اطمینان از عدالت سازمانی یکی دیگر از نیازهای سازمان برای توسعه مدیران است، در سازمان‌هایی که روابط به جای ضوابط و شایستگی محوری بر سازمان حکم فرماست تلاش‌های توسعه محور سازمان به بار نمی‌نشیند و انگیزه کار از مدیران و برنامه‌ریزان از بین می‌رود. وقتی کارکنان بدانند تلاش‌هایشان دیده و مورد قدردانی قرار نمی‌گیرد و قوی و ضعیف یک سرنوشت دارند، تعهد خود را به سازمان از دست داده و انگیزه تلاش آنها از بین می‌رود (۳۴) از این رو این عوامل مداخله‌گر باید کنترل شوند. همچنین مقررات مداخله‌گر شامل حذف قوانین دست و پاگیر، تدوین کانون و سند ارزیابی شایستگی مدیران در آموزش و پرورش، حذف رویه‌های غیرضروری در سازمان، تدوین سند چشم‌انداز توسعه و شایستگی مدیران و حذف رفتارهای سیاسی و بازدارنده است. و می‌تواند اقدامات و راهبرهای مفید مطرح شده مذکور را در جهت توسعه شایستگی‌های مدیران مدارس را به حاشیه براند. لذا سازمان آموزش و پرورش می‌بایست هر چه بیشتر در راستای شفاف سازی، عدالت محوری، کاهش بروکراسی و قوانین بی‌مورد قدم بردارد و شایسته‌سالاری و باند‌های غیر رسمی قدرت در سازمان را کنترل نماید. شرایط بستر در پژوهش کنونی مقوله‌های " نگاه به شایسته‌سالاری و توسعه کارکنان، و جو و فرهنگ سازمانی " هستند. که تحت مفاهیم زیر آمده‌اند. نگاه به شایسته‌سالاری و توسعه کارکنان به معنای نگاه به منابع انسانی، جهت‌گیری و دیدگاه استراتژیک، تفکر استراتژیک، سلسله مراتب منابع انسانی، پذیرش تمایز توانمندی‌ها و نگرش به شایستگی و صلاحیت‌ها همچنین مقوله جو و فرهنگ سازمانی به معنای فرهنگ شایسته‌سالاری، فرهنگ مشارکتی و جو حمایتی، یادگیری جمعی، تشکیل گروه‌های کاری و کار تیمی، بیان ایده‌ها و انتقادات و دانش محوری در سازمان و درنهایت شرایط محیطی به معنای عوامل اقتصادی، عوامل اجتماعی- فرهنگی، عوامل سیاسی، مشغله‌های شغلی و سازمانی و سیاست‌های کلان توسعه حرفه‌ای و شایستگی مدیران. بنابر این شرایط محیطی نیز به منظور توسعه مدیران باید فراهم باشند. سیاست-های کلان نباید با برنامه‌های سازمان مداخله‌ای داشته باشند، روحیه سازمان بر رشد و توسعه و احساس تعهد و به اشتراک‌گذاری دانش متکی باشد. در سازمان‌هایی که فضای رقابتی مبتنی بر احساسات منفی و بر کنار زدن یکدیگر متکی است آنچه پدید می‌آید محیطی مسموم و غیر قابل پیشرفت برای رشد و پیاده‌سازی آموزه‌های توسعه محور است (۲۵) لذا طبیعی است که نگاه سازمان به نیروی انسانی خود به عنوان افرادی متعهد و دارای توقع عدالت و اعتماد به نیروی انسانی خود، و همچنین کنترل تعارضات سازمانی و افزایش فرهنگ رشد و توسعه و تشویق کارکنان مستعد و تلاشگر یکی از بسترهای مهم ایجاد توسعه مدیران است. لذا محیط و بستر سازمان و مسائل پنهانی همچون

تصویر سازمان و قوانین آن در ذهن کارکنان و مدیران در صورت منفی بودن، اجازه پیاده ساختن برنامه ها و راهبرد ها را نمی دهد لذا جو دوستانه و مبتنی بر همکاری و اهمیت دادن به نیاز های کارکنان و بستر سازی محیطی سازمان برای توسعه شایستگی های مدیران مدرسه بسیار ضروری است. پس از تصمیم به توسعه و فراهم نموده برنامه ها و عوامل علی و راهبرها و کنترل بستر محیط و عوامل مداخله گر نوبت به آن می رسد که منتظر پیامدهای مورد انتظار مثبتی باشیم که به توسعه شایستگی محور در مدیران نام دارد است. پیامدهای توسعه سازمانی در پژوهش حاضر سازمانی و فردی است. مهمترین پیامدهای سازمانی استخراج شده در این پژوهش عبارتند از: " اثربخشی سازمانی، رقابت پذیری سازمان، تخصص گرایی، اعتماد سازمان، توسعه مدیریت منابع انسانی و خلاقیت و نوآوری سازمان ". توسعه و رشد همواره با خود به روز بودن و توانمندی مبارزه با چالش ها را به همراه دارد و مهمترین پیامدهای فردی استخراج شده در این پژوهش عبارتند از: " توسعه مهارتی مدیران، توسعه فردی و نگرشی، بهره وری کارکنان، رضایت شغلی، انگیزه کاری و خبرگی و خودشکوفایی مدیران ". پر واضح است که توسعه شایستگی ها توان مدیران را برای انجام بهینه و درست مسئولیت ها را نوید می دهد (۲۳). این توانمندی ها می توانند با افزایش انرژی و انگیزه سازمانی لازم به بار نشسته و سازمان را به لحاظ فرهنگی، بازده علمی و اقتصادی کمک کند. مدارس متوسطه ای که مدیران آنها از رضایت شغلی و انگیزه کافی و صلاحیت لازم برخوردارند معمولاً دانش آموزان موفق تری هم به لحاظ شخصیتی و به لحاظ علمی پرورش می دهند (۲۴)، این می تواند به این دلیل باشد که احتمالاً مدیران پر انرژی و دارای احساس و انگیزه برنامه ریزی بهتری برای ارتقای راندمان مدرسه، کیفیت تدریس، رسیدگی به مشکلات کادر مدرسه و فراهم آوری امکانات لازم برای رشد دانش آموزان و اعتماد به توانمندی های خلاقانه مدرسه خود دارند. لذا هم در اداره و معرفی مدرسه خود به عنوان یک الگوی مترقی موفق اند و هم خود در سازمان راضی و خشنود و با انگیزه وظایف خود را انجام می دهند. لذا پیامدهای مذکور کافی است که مدارس و سازمان آموزش و پرورش به توسعه شایستگی محور مدیران پرداخته، در باب آن مطالعه کند و برای ایجاد و پرورش آن گام های اولیه و سالمی را بردارد.

### ساز و کارهای مناسب و پیشنهادات مبتنی بر یافته ها

در نهایت با توجه به آنچه تا کنون گفته شد، از جمع بندی مطالعات و پژوهش های پیشین و همچنین تجزیه و تحلیل داده ها و اطلاعات و نیز بررسی عوامل و مولفه های الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران، از جمله سازوکارهای مناسب برای الگوی توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران را بر اساس اولویت بندی مولفه های تأیید شده در الگو، می توان چنین برشمرد:

### جدول ۱۰- سازوکارهای مناسب برای توسعه مدیران مدارس بر اساس رویکرد شایستگی محور در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران

سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های دانش عمومی (حوزه فنی)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ایجاد و توسعه آشنایی مدیر با نظام و اهداف آموزش و پرورش و اسنادی مانند سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و ...</li> <li>✓ ایجاد و توسعه آگاهی از علوم روانشناسی رفتاری و علوم تربیتی</li> <li>✓ ایجاد و توسعه آشنایی با مهارت‌های کامپیوتر برای انجام دادن امور اداری، آموزشی و پرورشی</li> </ul>
سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های دانش حرفه‌ای (حوزه فنی)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ایجاد و توسعه آشنایی با سامانه امور مالی، بایگانی اسناد و دفاتر، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌ها</li> <li>✓ ایجاد و توسعه آشنایی با مسائل عمرانی، تعمیرات و تجهیزاتی مورد نیاز مدرسه</li> <li>✓ ایجاد و توسعه آشنایی با نقاط ضعف و قوت آموزشگاه و برنامه‌ریزی بر اساس واقعیت موجود</li> </ul>
سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های مدیریت منابع انسانی (حوزه مدیریتی)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ارزیابی کردن صحیح و منصفانه همکاران بدون دخالت دادن نظرات شخصی</li> <li>✓ تلاش در جهت برگزاری کلاس‌های آموزشی و تربیتی برای ارتقای علمی و تربیتی همکاران</li> <li>✓ توجه به مشکلات دانش‌آموزان و ابراز همدردی با آن‌ها در هنگام بروز مشکلات</li> </ul>
سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های عملیاتی (حوزه مدیریتی)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ایجاد و توسعه ارتقای بهداشت عمومی مدرسه، فراهم سازی شرایط ایمن، توسعه تربیت بدنی در مدرسه و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی</li> <li>✓ ایجاد و توسعه هدایت دبیران در جهت بهبود کیفیت آموزشی و پرورش و بهره‌گیری از فضا و تجهیزات مناسب آموزشی و پرورشی</li> <li>✓ شناسایی و برقراری ارتباط و استفاده از توان فکری و مهارت‌های اولیا و نهادهای اجتماعی جهت ارتقای مدرسه</li> </ul>
سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های ویژگی‌های شخصیتی (حوزه فردی)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ دارا بودن سلامت جسمی، سلامت روحی و داشتن تعادل عاطفی (نه بی عاطفه باشد و نه خیلی با عاطفه)</li> <li>✓ ایجاد و توسعه خودآگاهی، خودکنترلی و اعتقاد قوی مدیر نسبت به مهارت‌ها و قوه قضاوت خود در</li> </ul>

## مواجهه با چالش‌ها

- ✓ ایجاد و توسعه توانایی تولید اندیشه‌ها و افکار نو و نگاه کنجکاو و کاوشگر به پدیده‌های موجود و توانایی تبدیل اندیشه‌های نو به کاربردهای قابل استفاده در مدرسه
- ✓ ایجاد و توسعه تلاش و پشتکار در جهت انجام دادن فعالیت‌های مدرسه و علاقه به کار مدیریت

**سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های میان - فردی (حوزه فردی)**

- ✓ برقراری ارتباط خوب با اداره آموزش و پرورش و انجام دادن امور بر مبنای تعامل سازنده
- ✓ ایجاد و توسعه توانایی اداره صحیح و سازنده تعارضات و اختلافات و تبدیل تعارضات مخرب به تعارضات سازنده
- ✓ ایجاد و توسعه توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دیگران از طریق پیام‌های کلامی و غیرکلامی و ایجاد پیوندهای قوی ارتباطی

**سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های شناخت محیط (حوزه محیطی)**

- ✓ ایجاد و توسعه آگاهی از محیط جغرافیایی و ظرفیت‌ها و توانایی‌های محیط اطراف آموزشگاه، نهادهای اجتماعی و ...
- ✓ ایجاد و توسعه آگاهی از شیوه کار مدارس برتر به منظور بهره‌گیری از تجارب مفید آن‌ها و جلوگیری از آزمایش و خطا

**سازوکارهای مناسب توسعه مهارت‌های جذب اولیا (حوزه محیطی)**

- ✓ معرفی موفقیت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان مدرسه در زمینه‌های مختلف آموزشی، فرهنگی هنری، ورزشی، المپیادها و جشنواره‌ها با تبلیغات لازم توسط مدیر مدرسه
- ✓ ایجاد و توسعه فضایی شاداب، با رنگ‌آمیزی مناسب دیوارها، فضای سبز، نور کافی و تهویه مناسب که سبب آرامش دانش‌آموزان، افزایش تعلق خاطر در آنان نسبت به مدرسه و برقراری نوعی ارتباط دوستانه در محیط مدرسه می‌شود.
- ✓ جلب اعتماد اولیا از طریق اطلاع‌رسانی مناسب نسبت به حضور مرتب و منظم دانش‌آموز، اعلام وضعیت تحصیلی و تربیتی، تشکیل کلاس‌های فوق برنامه و غیره.

### References

1. Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning; 2003 Feb 26.
2. Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*. 2017 Mar;88(2):408-16.
3. Chan CK, Ho DW. Unequal Vulnerability to Social Risks: Analysis of Hong Kong's Social Strata (1993–2013). In *Hong Kong 20 Years after the Handover 2018* (pp. 153-176). Palgrave Macmillan, Cham.
4. Feng Y, Richards L. A review of digital curation professional competencies: theory and current practices. *Records Management Journal*. 2018 Mar 19.
5. Allen K, Vella-Brodrick D, Waters L. School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific 2017* (pp. 83-99). Springer, Singapore.
6. Akhtar P, Khan Z, Frynas JG, Tse YK, Rao-Nicholson R. Essential micro-foundations for contemporary business operations: Top management tangible competencies, relationship-based business networks and environmental sustainability. *British Journal of Management*. 2018 Jan;29(1):43-62.
7. Khoroshi, Pouran . Teacher professional development strategies in developed countries with emphasis on the need to pay attention to it in Farhangian University. *Scientific Quarterly of Thought Teacher Training*, 2015, 1 (1), 66-53.
8. Baker, Kathryn A. and Branch, Kristi M. Concept underlying Organizational Effectiveness. Ch.2002, 1.
9. Norton, S. *Economic freedom of the world: 2008 annual report*. The Fraser Institute 2008.
10. Wright, Roger Card. Introduction to staff training and improvement. Translated by Mohammad Ghahremani and Marjan Arianfar. Tehran: Management Research and Training Institute Publications 2013.
11. Lee, A. Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis June 2003. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

12. Camblin, L. and Steger, J. "Rethinking Faculty Development"; *Journal of Higher Education*, 2000, 39(1), 35-38.
13. Whaley A, Gillis WE. Leadership development programs for health care middle managers: An exploration of the top management team member perspective. *Health care management review*. 2018 Jan 1;43(1):79-89.
14. Hoy, W. K. Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 2002, 38(1), 77-93.
15. Hennessey Jr HW, Bernardin HJ. The relationship between performance appraisal criterion specificity and statistical evidence of discrimination. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*. 2003 Jun;42(2):143-58.
16. Noé, F. Innate and adaptive immunity during epileptogenesis and spontaneous seizures: evidence from experimental models and human temporal lobe epilepsy. *Neurobiology of disease*, 2008,29(1), 142-160.
17. Laei, G. Determination of the planting depth of potato seed tuber yield and yield components of two varieties agria and draga response curves seed. *Annals of Biological Research*, 2012, 3(12), 5521-5528.
18. Suato, M. Auto-catalytic ceria nanoparticles offer neuroprotection to adult rat spinal cord neurons. *Biomaterials*, 2007, 28(10), 1918-1925.
19. Rezaian, Ali. *Fundamentals of Organizational Behavior Management*. The tenth edition. Tehran: Samat Publications 2014.
20. Farahbakhsh, S.; Jafari Sarabi, M.; Siyah Kamary, a; Gholami, M. and Moradi, S. Development of scientific-professional competencies of primary school principals in Lorestan province. *Journal of School Management*, 2017, 5 (1), 127-113.
21. Abdullahi, H. and Raisi, n. Criteria for evaluating the performance of school principals. *Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 2017, 2 (3), 12-1.
22. Pourkarimi, J .; Farzaneh, M. and Norouzi, M. Analysis of professional competencies of school principals; Findings of a combined study. *Journal of School Management*, 2015, 4 (1), 25-1.
23. Hayat, Ali Asghar, Abdollahi, Bijan, Zeinabadi, Hassan Reza and Arasteh, Hamidreza. Qualitative study of the needs and methods of professional

- development of school principals, *education and learning studies*, 2015, 7 (2), 62-41
24. Reston, N. D. Grading the strength of a body of evidence when assessing health care interventions: an EPC update. *Journal of clinical epidemiology*, 2015, 68(11), 1312-1324.
  25. Galavzi, P. Principals' Perceptions of Their Own Professional Development. Presented to the faculty of the Graduate School of the University of Texas at austain, in partial fulfillment of requirement for degree of doctor of education 2011.
  26. Amini Javid, Leila. The effect of promoting spiritual intelligence on depression and happiness of female first year high school students in Kermanshah in the academic year 2012-2013. Master's thesis, unpublished, Al-Zahra University 2013.
  27. Angelides, P. Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools", *Education Management Administration and Leadership*, 2012, 40 (1), 21-36.
  28. Brown, C. & Militello, M. "Principal's perceptions of effective professional development in schools", *Journal of Educational Administration*, 2016, 6(4). 56-67.
  29. Dehghani, Mohammad Mohsen. Investigating the relationship between moral intelligence and organizational commitment of the staff of welfare rehabilitation centers in Yazd in 2014. Master's thesis, unpublished, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences 2015.
  30. Demirel, Y., & Yücel, İ. The effect of organizational justice organizational commitment: a study on automotive industry. *International Journal of Social Sciences*, 2011, 11(3), 26-37.
  31. Cowan, D.A. Translating Spiritual Intelligence into Leadership Competencies. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 2010, 2(1), 112-118.
  32. Adeyemo, S. A. The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 2012, 4(3), 367-381.
  33. Alexander, P. M., Holmner, M., Lotriet, H. H., Matthee, M. C., Pieterse, H. V., Naidoo, S., Twinomurinz, H., & Jordaan, D. Factors Affecting Career Choice: Comparison Between Students from Computer and Other Disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, 2010, 20(3), 300- 315.



34. Amram, Y. The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical grounded theory. Paper presented at the 115th Annual (August 2007) Conference of the American Psychological Association, San Francisco 2007.

## ارائه چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی

عصمت الزامی<sup>۱</sup>

عباس عباس‌پور<sup>۲\*</sup>

علی خورسندی طاسکوه<sup>۳</sup>

جواد پورکریمی<sup>۴</sup>

حمید رحیمیان<sup>۵</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳)

### چکیده

پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی با رویکرد پدیدار شناسانه است که جهت شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی و تدوین چارچوب آن انجام شده است. جامعه آماری پژوهش، مدیران مدارس دولتی مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. طی دو مرحله نمونه‌گیری، با روش‌های نمونه‌گیری سهمیه‌ای و سپس هدفمند نمونه‌ها انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختار یافته به کار گرفته شد. مصاحبه تا جایی ادامه یافت که فرایند اکتشاف و جمع‌آوری داده‌ها پس از مصاحبه با ۱۴ نفر به نقطه اشباع نظری رسید. با انجام مراحل کدگذاری باز و محوری، داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از دو روش تأیید مصاحبه شونده‌گان و تأیید یک خبره بیرونی برای کنترل روایی استفاده شد. برای تعیین پایایی نیز از دو روش بررسی مجدد نوشته‌ها و نیز از روش کدگذاری مجدد استفاده گردید. توافق در همسانی کدگذاری‌ها محاسبه شد و ضریب توافق ۸۶٪ به دست آمد. یافته‌های پژوهش نشان داد که چارچوب توسعه حرفه‌ای برای مدیران مدارس ابتدایی دارای ۳ بُعد، ۱۴ مؤلفه با ۱۱۷ نشانگر است که شامل بُعد محتوای توسعه حرفه‌ای (با مؤلفه‌های دانش مدیریت عمومی، دانش مدیریت تخصصی، مهارت تعاملی، مهارت مدیریت منابع، مهارت حرفه‌ای، تمایلات فردی، نگرش مدیریتی، توانایی جسمی و روانی و توانایی فکری و ذهنی)، بُعد فرایند توسعه

\* مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. (مسئول مکاتبات

[abbaspour1386@gmail.com](mailto:abbaspour1386@gmail.com))

<sup>۳</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

<sup>۵</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

حرفه‌ای (با مؤلفه‌های اقدامات خودتوسعه‌ای، روابط توسعه‌دهنده) و بُعد الزامات سازمانی (با مؤلفه‌های زمینه‌سازی دانش‌افزایی و کسب مهارت، اصلاح روش‌های انتخاب و انتصاب مدیران، بهبود ساختار و فرایندهای سازمانی) می‌باشد.

**کلیدواژه‌ها:** توسعه حرفه‌ای، مدیران مدارس، مقطع ابتدایی.

## مقدمه

رهبری و مدیریت آموزشی به عنوان یکی از عوامل مهم بهبود و اثربخشی مدارس شناخته شده است. پژوهش‌ها به طور گسترده‌ای نشان داده‌اند، مدارس موفق مدارس هستند که به وسیله رهبران موفق هدایت می‌شوند. کروم و همکاران تأکید می‌کنند مدیران موفق می‌توانند به طور اثربخش برنامه آموزشی را مدیریت کنند، محیط کار را برای فعالیتها و نیازهای ویژه مدارس بازسازی کنند و فراتر از مرزهای مدرسه به ارتباطات قوی با ذینفعان بیرونی دست یابند و نیز زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم کنند (۱). در شرایط کنونی نظام تعلیم و تربیت که با افزایش سطح دانش و انتظارات در کلیه امور فرایند تعلیم و تربیت، جامعه و خانواده‌ها روبروست، مدیریت آموزشی با چالشهای فراوانی همچون افزایش تقاضا برای بهبود کیفیت آموزشی و پاسخگویی مدیران روبرو شده است. مدیران کنونی باید از توانمندی‌های خاصی بهره‌مند بوده و تواناییهای خود را توسعه دهند تا بتواند به تقاضاهای محیطی پاسخ دهند. به بیان دیگر مدیران آموزشی نقشی بسیار مهم در کیفیت آموزشی بر عهده دارند.

## مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مدیر نیز همانند معلم نیازمند توسعه حرفه‌ای است، به طوری که بتواند نقش رهبری آموزشی را پذیرفته و نسبت به پژوهش‌های آموزشی نوین آگاه بوده و استراتژی‌هایی که به بهبود یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند را کسب کند. واقعیت این است که مدیران نیازمند شرکت در توسعه حرفه‌ای مداوم هستند، برای اینکه به تلاشهایشان در جهت بهبود یادگیری قوت ببخشند (۲). مدیرانی که در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای شرکت می‌کنند با اعمال دانش و مهارت‌های جدید به منظور اجرای بهترین شیوه‌های آموزشی در مدارس، دانش خود را به روز کرده و توسعه می‌دهند و عملکرد شغلی خود را بهبود می‌بخشند (۳). در نتیجه توسعه حرفه‌ای مدیران و ادراک آنان از این امر، تأثیر بسزایی در توسعه حرفه‌ای معلمان و موفقیت دانش‌آموزان دارد (۴). توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس اغلب بر این نکته تأکید می‌کند که رهبران مدارس باور داشته باشند که چگونه می‌توانند در یادگیری دانش‌آموزان و معلمان مدارس تغییر ایجاد کنند (۵). اما نتایج تحقیقات متعدد حاکی از عدم برخورداری کامل مدیران از صلاحیتهای حرفه‌ای است. سازمان تحقیقاتی آمریکا بیان می‌کند که مدیران برای پاسخ‌گویی به نیازهای پیچیده مدارس امروزی، آموزشهای لازم را به خوبی دریافت نکرده‌اند (۶) و (۷)

و دانشگاه‌ها به طور کامل نتوانسته‌اند مدیران را برای این موقعیتها آماده کنند (۸). شلیچر<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) نیز بیان می‌کند که با وجود در دسترس بودن آموزش در تمام کشورهای عضو سازمان همکاریهای اقتصادی، مدیران مدارس در این کشورها اغلب گزارش داده‌اند که برای به عهده گرفتن پست مدیریت مدرسه، به اندازه کافی آموزش ندیده‌اند. اگرچه اکثر نامزدهای پست مدیریت مدرسه، از یک زمینه تدریس برخوردار هستند، اما آنها لزوماً در زمینه نوآوری آموزشی، مدیریت امور مالی یا منابع انسانی با صلاحیت و شایسته نیستند و از حداقل استانداردهای رهبری برخوردار نمی‌باشند (۹).

بررسی‌ها در ایران نیز نشان می‌دهد که مدارس به شکل سنتی و به دست افرادی اداره می‌شوند که سابقه معلمی دارند و فاقد تخصص در مدیریت آموزشی هستند و نیز بسیاری از مدیران کمتر در نقش خود به عنوان عامل اثربخش در مدرسه ظاهر شده و بیشتر وقت خود را به امور تدارکاتی و اداری صرف می‌کنند. یکی از علل به وجود آمدن چنین وضعی می‌توان به سیاستها و اقدامات قبل از انتصاب اشاره کرد. افشاری و همکاران (۱۳۹۳) در یک مطالعه تطبیقی صلاحیتهای حرفه‌ای و شایستگی مدیران دوره ابتدایی ایران با کشورهای ژاپن، استرالیا و آمریکا دریافتند که ملاکها، نشانگرها و معیارهای تعیین شایستگی مدیران ابتدایی در ایران نسبت به کشورهای ژاپن، استرالیا و آمریکا به صورت کلی تعیین شده و در مواردی همچون تعیین آزمون صلاحیت برای انتخاب مدیران مدارس، ارائه گواهینامه مقدماتی و پیشرفته برای شایستگی مدیران، ارتقاء حداقل میزان تجربه و سابقه آموزشی موفق و مدرک تحصیلی برای مدیران، گذراندن حداقل شرایط سنی و دارا بودن آثار علمی و تحقیقاتی مدیران مدارس در ایران نسبت به کشورهای مورد بررسی دارای ضعف بوده است (۱۰). لذا توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی رهبران مدارس برنامه بسیاری از کشورهای جهان بوده و پژوهشهایی در این زمینه انجام شده است. در سال ۲۰۰۱ با رونمایی از قانون هیچ کودکی نباید نادیده گرفته شود<sup>۲</sup> (NCLB)، نیاز به قبول مسئولیت‌های جدید توسط مدیر در مدرسه نشان داده شد و پژوهشهایی در ارتباط با ویژگیهای مدیر کارآمد و مطابق با نیازهای جدید مدارس انجام گرفت. از جمله در سال ۲۰۰۶ سازمان همکاری اقتصادی و توسعه<sup>۳</sup> (OECD)، پروژه‌های بین‌المللی را با نام "بهبود رهبری مدرسه" آغاز کرد که ۲۲ کشور در اجرای آن مشارکت فعالی داشتند (۱۱). برخی از مهم‌ترین یافته‌های این بازتعریف وظایف و مسئولیتهای مدیران در جهت افزایش یادگیری دانش‌آموزان، تأکید بر رهبری توزیع شده به منظور تشویق و حمایت از ارکان و اعضای مختلف مدرسه برای ایفای نقش‌های مدیریتی، بهبود مهارت‌های مدیریت اثربخش، جذابتر کردن هر چه بیشتر حرفه مدیریت مدرسه است (۱۲).

<sup>۱</sup> - Schleicher

<sup>۲</sup> - No Child Left Behind

<sup>۳</sup> - Organization for Economic Co-operation and Development

ابراهیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) در پژوهش خود به مهمترین عوامل تسهیل کننده توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه را شامل منابع و امور مالی، برنامه‌ها و حمایت مدیران، در دسترس بودن آموزش ضمن خدمت، حمایت ذی‌نفعان، نقش مدیر به عنوان رهبر آموزشی و چالش‌ها و مسائل روزانه اشاره کرد (۸). بیری استنوا<sup>۲</sup> و همکارانش (۲۰۱۳) در پژوهش خود به بررسی ابعاد توسعه حرفه‌ای پرداختند. آنان ابعاد توسعه حرفه‌ای را مشتمل بر چهار حوزه می‌دانند: (۱) ویژگی‌های شخصیتی (۲) توانایی‌های حرفه‌ای (۳) ویژگی‌های خاص مثل دانش حرفه‌ای و (۴) تیپ شخصیتی مثل سازگاری اجتماعی، ثبات عاطفی (۱۳). نایکر و نایدو<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) با انجام پژوهشی کیفی در زمینه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس نتیجه گرفتند که ایجاد فرصت‌های یادگیری، کار تیمی، ارتباطات اجتماعی و بهبود مهارت‌های رهبری مشارکتی در توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مؤثرند (۱۴). ان جی و چان<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) دریافتند که در برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، مواردی همچون مهارت‌های بین فردی، مدیریت بحران، مدیریت صحیح منابع و اطلاع از آیین نامه‌های آموزشی در اولویت کار قرار دارد و نیز توصیه کردند که برنامه‌های یادگیری مدیران باید بر نیازهای ویژه مدیران، نیازهای محتوایی و چند بعدی بودن روش متمرکز شود (۱۵). رستون<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که مهم ترین استانداردهای حرفه‌ای مدیران مدارس در برنامه توسعه حرفه‌ای، شامل این موارد می‌باشد: مأموریت، چشم انداز و ارزش‌های بنیادی رهبری آموزشی، اخلاق مداری و رعایت هنجارهای تخصصی، عدالت سازمانی و پاسخگویی، برنامه آموزشی و درسی، آموزش و شیوه‌های ارزیابی، فرایند مراقبت و حمایت از دانش‌آموزان، ارتقای قابلیت‌های حرفه‌ای کارکنان مدرسه، تدوین برنامه‌های حرفه‌ای برای معلمان و کارکنان، بکارگیری و استفاده از ظرفیت‌های خانواده‌ها و انجمن‌های مربوط به مدرسه، پژوهش مداری و رعایت اصول مدیریت و بهبود همه جانبه مدرسه (۱۶). ویدال باتلر<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) به بررسی دانش و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دو زبانه پرداخت. مدیران تأکید داشتند که فرصت‌های حرفه‌ای رشد بسیار کمی (که تمرکز بر برنامه‌های دو زبانه دارند) در دسترس مدیران مدارس است. اکثر مدیران به شدت به دانشی که از تجربه حرفه‌ای گذشته و فرصت‌های خودآموزی کسب کردند، برای رشد حرفه‌ای خود متکی بودند (۱۷). رامیرز<sup>۷</sup> (۲۰۲۰) نیز در یک مطالعه پدیدار شناختی به بررسی اهمیت رفتارهای رهبری مدیر در انجمن‌های یادگیری حرفه‌ای مدیران پرداخت. یافته‌ها نشان داد اجرای برنامه‌های

---

<sup>۱</sup> -Ibrahim

<sup>۲</sup> -Bayarystanova

<sup>۳</sup> -Naicker & Naidoo

<sup>۴</sup> -Ng & Chan

<sup>۵</sup> -Reston

<sup>۶</sup> -Vidal-Butler

<sup>۷</sup> -Ramirez

یادگیری حرفه‌ای مدیران منجر به شکل‌گیری بهتر ارتباط مدیر با معلمان، ایجاد انگیزه، ظرفیت و اعتماد در معلمان می‌شود (۱۸). غلامی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی به شناسایی ابعاد اساسی مدیران آموزشی موفق پرداختند. نتایج نشان داد که از نظر معلمان، معیار مدیر آموزشی موفق باید دارای ۵ بعد اساسی توسعه سرمایه اجتماعی مدرسه، قابلیت‌های و منش‌های فردی مدیر، رابطه، توسعه حرفه‌ای کارکنان و خود محوری و بینش محدود مدیر باشد (۱۹). حیات و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نیازهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه شامل پنج مقوله اصلی رهبری آموزشی، مدیریت و رهبری سازمانی، رهبری اخلاقی، مشارکت اجتماعی و تکنولوژی است؛ و روشهای توسعه حرفه‌ای مطلوب شامل شرکت در کارگاه‌ها، سمینارها، سخنرانی‌ها و کنفرانس‌های ملی و منطقه‌ای، دوره‌های دانشگاهی، مشاوره، جلسات هم‌اندیشی مدیران، مربیگری، بازدید از دیگر مدارس و کارآموزی است (۲۰). پورکریمی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در یک پژوهش ترکیبی به واکاوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس پرداختند. یافته‌ها نشان داد صلاحیت حرفه‌ای مدیران شامل مؤلفه‌های ویژگی‌های روان‌شناختی، مهارت‌ها (فنی، انسانی و ادراکی)، دانش و نگرش است (۲۱). نصیری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود به کاوش بالندگی مدیران مدارس پرداختند و نتیجه گرفتند که چارچوب بالندگی مدیران شامل شرایط علی، پدیده محوری (برنامه بالندگی مشارکتی)، راهبردها (ایجاد مراکز بالندگی در ادارات آموزش و پرورش، روش‌های اجرایی مستقیم و غیر مستقیم)، زمینه، شرایط مداخله‌گر (قوانین و مقررات تسهیل کننده، شایستگی مدرسان) و پیامدها است (۲۲). در پژوهشی دیگر مرد و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه دریافتند که رهبر آموزشی موفق برای مدارس متوسطه شهر تهران دارای ۵ مقوله شامل تعیین جهت، مدیریت فرهنگ و جو سازمانی، نظارت و ارزشیابی آموزشی، مدیریت بر فرایندهای یاددهی یادگیری در مدرسه و رشد و توسعه حرفه‌ای است (۲۳). اصفهانی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به بررسی عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشگاهی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدیران دارای هشت مقوله اصلی فناوری، دینی، فرهنگی، فردی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و سازمانی است (۲۴).

در پژوهش‌های انجام شده بیشتر بر محتوای توسعه حرفه‌ای و ویژگی‌های رهبر و مدیر پرداخته شده و همچنین پژوهش‌های انجام شده صرفاً برای مدیران مدارس ابتدایی نبوده است و اگر هم در ارتباط با مدیران مقطع ابتدایی بوده به طور کامل به محتوای توسعه حرفه‌ای و عوامل و روش‌های آن نپرداخته است. ولی از آنجا که دوره ابتدایی نقطه شروع و مهم‌ترین مرحله آموزش و پرورش است و اگر اقدامات تربیتی و آموزشی در این دوره به درستی انجام شود، در آینده می‌توان به جامعه‌ای موفق امیدوارتر بود؛ نقش مدیران و معلمان مدارس ابتدایی به سبب خصوصیات فکری و ذهنی دانش‌آموزان در این دوره از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. چرا که هر عملی در این دوران می‌تواند در سرنوشت و مسیر

زندگی دانش‌آموز تأثیر به‌سزایی داشته باشد. بنابراین مدیران مدارس ابتدایی به‌الگویی جامع که مشتمل بر مؤلفه‌های برخورداری از توسعه حرفه‌ای و نیز عوامل و روشهایی که در توسعه حرفه‌ای آنان مؤثر بوده و باشد نیاز دارند تا بتوانند بر اساس این الگوی جامع خود را در مسیر توسعه حرفه‌ای قرار دهند. طراحی و اجرای این الگو به مدیران عالی وزارت آموزش و پرورش و نیز مدیران مدارس این امکان را می‌دهد که شرایطی در مدارس ایجاد شود تا در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شود. چرا که غایت تمامی فعالیتهای دستگاه آموزش و پرورش ارتقاء سطح تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان است و حرفه‌ای شدن مدیران، گامی بزرگ در تحقق این غایت است. بنابراین با توجه به ضرورت توسعه حرفه‌ای در مدیران آموزشگاهی، مسأله این است که چه عوامل و مؤلفه‌هایی منجر به توسعه حرفه‌ای مدیران می‌شود و الگوی توسعه حرفه‌ای که مدیران با بهره‌گیری از آن بتوانند به صلاحیتهای لازم جهت احراز این پست نائل شوند، چگونه است؟

### روش پژوهش

این پژوهش یک پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی<sup>۱</sup> است. زیرا یک راهبرد پژوهشی است که پژوهشگر به کمک آن جوهره تجربه‌های بشری را درباره یک پدیده آن‌گونه که شرکت‌کنندگان در پژوهش توصیف کرده‌اند، شناسایی می‌کند. فهم تجربه‌های زنده، نشانه بارز پدیدارشناسی به‌عنوان یک فلسفه و نیز یک روش است (۲۵). در پژوهش حاضر نیز تجربه‌های گروهی از مدیران مدارس موفق ابتدایی - که مرتبط‌ترین و آشناترین افراد در حوزه مدیریت مدارس ابتدایی هستند - در مورد توسعه حرفه‌ای جمع‌آوری شد و چارچوب و ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای از این طریق مورد شناسایی و تحلیل قرار گرفته و مضامین جدید پدیدار شد.

مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران به‌عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند. برای اینکه اجرای مصاحبه در تمام شهر تهران انجام شود و تمرکز در نقطه‌ای خاص نباشد، در مرحله اول با استفاده از نمونه‌گیری سهمیه‌ای<sup>۲</sup>، شهر تهران به پنج ناحیه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد و از هر ناحیه با توجه به وسعت و تعداد مناطق، ۱ تا ۳ منطقه انتخاب شد. در مرحله دوم برای گردآوری داده‌های کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۳</sup> استفاده شد. زیرا ایده زیربنایی پژوهش کیفی، انتخاب شرکت‌کنندگانی است که به پژوهشگر در فهم مسئله و سؤال پژوهش به بهترین وجه کمک می‌کنند (۲۶). لذا جهت انتخاب هدفمند مدیران مورد نظر برای مصاحبه، بر مبنای میزان سابقه کار مدیر،

<sup>۱</sup> - Phenomenological research methods

<sup>۲</sup> - Quota sampling

<sup>۳</sup> - Purposive Sampling

موفقیت مدرسه در حوزه های آموزشی و تربیتی و میزان رضایت والدین و دانش آموزان، از طریق واحد کارشناسی مقطع ابتدایی ادارات آموزش و پرورش مناطق منتخب، مدیران انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از ابزار مصاحبه استفاده شد زیرا از این طریق می توان به اطلاعات تاریخی و تجربیات شرکت کنندگان پی برد. از انواع مصاحبه ها، از مصاحبه های نیمه ساختاریافته ( به دلیل آنکه امکان تبادل نظرات و تفکرات وجود دارد و می توان بحث و موضوع مصاحبه را در جهت دستیابی به اهداف پژوهش هدایت نمود) با تأکید بر رویکرد اکتشافی و با هدف شناسایی ایده های جدید و ملموس از دیدگاه مدیران مدارس در مورد توسعه حرفه ای استفاده شد.

مصاحبه با مدیران مدارس تا جایی ادامه یافت که فرایند اکتشاف و جمع آوری داده ها پس از مصاحبه با ۱۴ نفر به نقطه اشباع نظری رسید. در ادامه برای تحلیل داده های کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده گردید. پس از سازماندهی و آماده کردن داده ها، فرایند کدگذاری باز و کدگذاری محوری انجام شد تا مضامین و مقوله ها تدوین شود. به هر جمله و یا عبارتی که مرتبط با توسعه حرفه ای بود کد اختصاص داده شد و مضامین استخراج گردید و در مرحله بعد کدها با توجه به نزدیکی و شباهتهای مفهومی نام گذاری شدند. نام گذاری بر اساس اصطلاحات تخصصی ادبیات و پیشینه پژوهش انجام گرفت. در مرحله بعدی کدگذاری، مقوله های اولیه و ثانویه به دست آمد و در نهایت مقوله های ثانویه بر اساس نزدیکی موضوعی به عنوان مقوله نهایی در طبقات کلی تر قرار گرفتند. برای تعیین پایایی کیفی<sup>۱</sup> که نشان می دهد رویکرد پژوهشگر با رویکرد پژوهشگران دیگر و همچنین در پروژه های دیگر یکسان و ثابت است (۲۷). از روش بررسی مجدد نوشته ها برای اطمینان از عدم اشتباه هنگام پیاده کردن داده ها و نیز از روش کدگذاری مجدد استفاده شد. برای این منظور چهار مصاحبه توسط یک متخصص کدگذاری شد و سپس توافق در همسانی کدگذاری ها محاسبه گردید و ضریب توافق ۸۶٪ به دست آمد که ضریب پایایی مناسبی است. همچنین جهت روایی کیفی<sup>۲</sup> از دو روش بررسی یافته ها و مضامین توسط شرکت کنندگان و روش بررسی کل پروژه توسط یک ارزیاب بیرونی و خبره به کار گرفته شد. بنابراین از تأیید مصاحبه شوندگان و یک خبره بیرونی برای کنترل روایی استفاده شد.

## یافته های پژوهش

یافته های جمعیت شناختی نشان داد که از بین ۱۴ نفر از مصاحبه شوندگان، ۴ نفر بین ۲۵ تا ۲۹ سال و ۱۰ نفر بین ۳۰ تا ۳۶ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش دارند. همچنین از نظر میزان سابقه

<sup>۱</sup> - Qualitative reliability

<sup>۲</sup> - Qualitative validity



مدیریت مدرسه، ۲ نفر زیر ۱۰ سال، ۷ نفر بین ۱۰ تا ۱۵ سال، ۲ نفر بین ۱۶ تا ۲۰ سال و ۳ نفر بالای ۲۰ سال مدیر مدرسه بوده‌اند که یافته‌ها نشان‌دهنده تجربه بالای مصاحبه‌شوندگان در زمینه مسائل مربوط به مدرسه و مدیریت آن است.

تحلیل دقیق محتوای مصاحبه‌ها و دیدگاه‌ها و تجربیات مدیران و کدگذاری آنها و تبدیل جملات به مقوله‌ها و مضامین، ۵۸۸ مفهوم در کدگذاری باز، ۵۰ مقوله در کدگذاری محوری مرحله اول و ۱۴ مقوله در کدگذاری محوری مرحله دوم استخراج گردید که منجر به شناسایی چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در مقطع ابتدایی در ۳ بعد اصلی "محتوای توسعه حرفه‌ای"، "فرایند توسعه حرفه‌ای" و "الزامات سازمانی" شد.

۱- بُعد محتوای توسعه حرفه‌ای: این بعد می‌پردازد به اینکه مدیر در مسیر توسعه حرفه‌ای به چه دانش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌هایی نیاز دارد و چه نگرش‌هایی باید داشته باشد تا از صلاحیت حرفه‌ای برخوردار شود. با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان محتوای توسعه حرفه‌ای دارای ۹ مؤلفه است.

۱-۱- دانش مدیریت عمومی: از جمله ویژگی‌های مدیر این است که در زمینه‌های مدیریت مشارکتی، رهبری آموزشی، مدیریت تغییر، قوانین و دستورالعمل‌ها، مدیریت بحران، شناسایی تهدیدها و فرصت‌ها، شناسایی مسائل درون و برون سازمان، چگونگی برقراری ارتباط خوب و صحیح و ایجاد انگیزه دارای دانش و علم کافی باشد.

۱-۲- دانش تخصصی: از دیگر مؤلفه‌های بُعد دانش، دانش تخصصی مدیر است. در حوزه مدیریت مدرسه، مدیر نیاز به کسب دانش در زمینه‌هایی چون سند تحول بنیادین، اطلاعات شغلی، دروس و سرفصل‌های دوره ابتدایی، مهارت‌های معلمی، انواع روش‌های تدریس، قوانین مالی، چگونگی شفاف‌سازی هزینه‌کردها دارد. نظر تعدادی از مدیران شرکت‌کننده در مصاحبه:

"اگر من همکارم را مشارکت ندهم و برنامه پیشنهادی او را نپذیرم فردا من این برنامه را که به او بدهم قابل اجرا نخواهد بود چون احساس نیاز نکرده است." مدیر باید هم مسائل درون سازمانی را بشناسد هم برون سازمانی را بشناسد. " تسلط بر قوانین می‌تواند یکی از شاخصه‌های توانمندی یک مدیر باشد. " از نظر من امروز باید یک مدیر به سند تحول بنیادین مسلط باشد. " مدیر باید روی مسائل درسی و کتاب اشراف داشته باشد. اگر زمانی معلم من در یکی از مسائل ماند و برای او قابل حل نبود در بحث ریاضی از من سوال کرد من نمانم. " اولیا باید ببینند که هر چه هزینه می‌کنم یا خودشان کنار مدرسه هستند این عایدات بر می‌گردد به رفاه اجتماعی و آموزشی و روانی بچه‌های آن‌ها."

۱-۳- مهارت تعاملی: این مهارت به نحوه روابط مدیر با افراد فرادست، نهادهای محلی، اولیاء، دانش‌آموزان و معلمان اشاره دارد. در مهارت‌های ارتباطی مدیر به تعامل و یادگیری از دیگران می‌پردازد، با اولیاء و دانش‌آموزان ارتباط مؤثر برقرار می‌کند، با نهادهای محلی تعامل دارد، قدرت بیان و اقناع دارد، می‌تواند مشارکت‌های مالی اولیاء و خیرین را جذب کند. در مهارت‌های روابط انسانی

مدیر اولیا و معلمان و دانش‌آموزان را تکریم می‌کند، ارتباط دوستانه و صمیمی برقرار می‌کند، ویژگی‌های شخصیتی نیروی‌های انسانی خود را شناسایی کرده و با هر فرد رفتار مناسب با وی را دارد و می‌تواند جو آرامی را در فضای مدرسه ایجاد کند.

۴-۱- مهارت مدیریت منابع: یکی از مؤلفه‌های مدیر توسعه‌یافته مدیریت صحیح منابع است و نشانگرهای آن شامل استفاده از ظرفیت اولیا و معلمان و نهادهای محلی، شناسایی زمینه‌های تحصیلی و خدماتی اولیا و بکارگیری آن، شناخت توانمندی‌های نیروی انسانی، تفویض اختیار بر مبنای توانمندی افراد، تقویت توانمندی نیروی انسانی و استفاده بهینه از تجهیزات می‌باشد.

۵-۱- مهارت حرفه‌ای: مهارت‌های حرفه‌ای اشاره به مهارت‌های تخصصی مدیر در حوزه مدیریت مدرسه دارد. عمل بر مبنای سند تحول و ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی بر مبنای برنامه تعالی مدیریت مدرسه و طرح تدبیر، نظرسنجی طرح و برنامه‌های مدرسه، آگاهی خانواده‌ها از عملکرد مدرسه، کار با رایانه و سنادهای شبکه‌های اجتماعی، استفاده مناسب از تشویق و تنبیه، آموزش غیر مستقیم مسائل اعتقادی و تربیتی، الگوی دیگران بودن و یکی بودن حرف و عمل از جمله مهارت‌هایی است که مدیر مدرسه باید آن را دارا باشد. بخشی از مصاحبه‌های چند تن از مدیران:

"می‌رفتم منطقه‌ی دیگر فلان مدیر را می‌دیدم می‌نشستم و با او حرف می‌زدم می‌گفتم مثلاً تو چه کار کردی؟" یکی از مشخصه‌هایی که هر کس در مدرسه وارد می‌شود و متوجه آن است آرامشی هست که برقرار کردم. " من سعی می‌کنم از افراد متخصص استفاده کنم یعنی اگر نیروی من در آن زمینه تخصص کافی ندارد سعی می‌کنم نیروی فنی بیاورم. " ظرفیت‌های والدین را شناسایی کردم. خیلی از کارها توسط خود اولیا انجام می‌شود. " هر کسی را با توجه به شناخت خود یک مهارت و یک تفویض اختیار بکنیم. " خودم را روتین در برنامه تعالی قرار می‌دهم ناخودآگاه همه اعضای مدرسه خوب دارند این کار را می‌کنند. " من خودم کارهایی که اداره می‌فرستد و باید گزارش دهیم همه را خودم انجام می‌دهم چون مدرک درجه یک کامپیوتر از فنی و حرفه‌ای دارم. " وجه الگویی مدیر خیلی مهم است، چه الگو برای اولیا چه برای معلم‌ها و چه برای دانش‌آموزان. "

۶-۱- نگرش فردی: این مؤلفه به آن دسته از ویژگی‌هایی اشاره دارد که به مدیر کمک می‌کند تا بتواند عملکرد بهتری داشته باشد و نقش وی را به عنوان یک مدیر قابل اطمینان ارتقاء می‌بخشد. نشانگرهای آن شامل تواضع، نگرش مثبت داشتن، علاقمندی به کار، سخت‌کوشی، سعه صدر، داشتن صداقت، منصف بودن، اخلاق مداری، ناظر دانستن خدا و تقویت ایمان است.

۷-۱- تمایلات مدیریتی: تمایلات و نگرشهایی است که باید مدیر داشته باشد تا ایفای نقش مدیریتی مدیر را تسهیل کند. اعتقاد به مشارکت و خرد جمعی، اولویت داشتن دانش‌آموزان، قاطعیت، همکاری و تعاون، به دنبال یادگیری بودن، به روز رسانی دانش خود در زمینه علمی و شغلی، مطالعه منابع تخصصی منابع داخلی و خارجی و پرسش هنگام ندانستن است از جمله این تمایلات است. نظر تعدادی از مصاحبه‌شوندگان:

"یکی از ویژگی‌ها به نظرم این است که صبوری به خرج بدهیم و من در اولین مرحله صبوری به خرج می‌دهم". "سعی کنیم که خاکی باشیم سعی کنیم که تواضع داشته باشیم." "یعنی واقعاً به خاطر کارم از زندگی خود گذشته بودم چون واقعا دوست داشتم." "از نظر اعتقادی به خدا بی‌نهایت ایمان و اعتقاد دارم هر عملی عکس العملی دارد." "این نیست که حتماً خانم معاون آموزشی فقط کار آموزشی انجام دهد و همه به هم کمک می‌کنیم" اولویت اول ما دانش آموز است بعد معلم و بعد مدیر و معاون. "خیلی پرسیدن به من کمک کرد هر جا که رفتیم ایده‌های قشنگ را دیدم بهره گرفتیم."

۸-۱- توانایی جسمی و روانی: مدیر باید برای ایفای بهتر نقش خود دارای سلامت جسمی بوده تا بتواند در انجام امور فعال و پویا در کنار معلمان و دانش‌آموزان باشد و نیز از سلامت روان برخوردار بوده تا بتواند در مواقع بحرانی با تسلط بر خود به حل مسائل اقدام کند.

۹-۱- توانایی فکری و ذهنی: مدیر باید توانایی خودشناسی از طریق ارزیابی خود توسط دیگران و نیز شناخت نقاط ضعف خود و پذیرش آن را داشته باشد. همچنین دوراندیش و واقع‌بین بوده و دارای تفکر انتقادی باشد و ارزیابی دیگران از خود را بپذیرد. نظر مدیران مشارکت کننده :

"از نظر جسمی مدیر باید توانایی داشته باشد تحرک داشته باشد خودش بتواند کنار بچه‌ها باشد." "مدیری که روحش آرام است مدیری که مشکلات خانوادگی ندارد خودش را شناخته و بر روی خودش کار کرده قطعاً می‌تواند یک تیم خوب و قوی داشته باشد." "اگر من بگویم که کارم درست است صد در صد مطمئن باشید که کار من مشکل دارد من می‌گویم تا اینجا تلاش کردم باز هم هنوز مانده تا برسم." "نگرانی از این قضیه نداشته باشم که ارزیابی که همکاران انجام می‌دهند یا ارزیابی که خودم انجام می‌دهم و ارزیابی که معاون از بنده انجام می‌دهد."

#### جدول ۱- بعد محتوای توسعه حرفه‌ای

مؤلفه‌ها	مفاهیم (شاخص‌ها)
دانش مدیریت عمومی	مدیریت مشارکتی، رهبری آموزشی، مدیریت تغییر، ارزیابی، آشنایی با قوانین و دستورالعمل‌ها، مدیریت بحران، شناسایی تهدیدها و فرصت‌ها، شناسایی مسائل درون و برون سازمانی، چگونگی برقراری ارتباط خوب و صحیح، آگاهی به اهمیت روابط انسانی و ایجاد انگیزه
دانش مدیریت تخصصی	آگاهی به سند تحول بنیادین، به روز بودن و پیشرو در کسب اطلاعات شغلی، آشنایی با کلیه امور مدرسه، دانش روان‌شناسی کودک و نوجوان، آشنایی با دروس و سرفصل‌های دوره ابتدایی، آشنایی با روشهای تدریس و طرح درس نویسی، آشنایی و آگاهی به مهارت‌های معلمی، آگاهی کامل به قوانین مالی، شفاف سازی هزینه کردها، تهیه بهترین وسایل و تجهیزات
مهارت تعاملی	تعامل و یادگیری از دیگران، برقراری ارتباط مؤثر با اولیا و دانش‌آموزان، ایجاد بستر مناسب برای حل مسائل و برقراری ارتباط مستقیم، قاطعیت در زمان مقتضی، تعامل با نهادهای محلی، قدرت بیان و اقناع، جذب مشارکت‌های مالی اولیاء و خیرین، احترام به اولیا و معلمان، درک معلمان، ایجاد همبستگی بین معلمان، برقراری ارتباط دوستانه و صمیمی، شناخت نیروی انسانی و رفتار متناسب با هر فرد، ایجاد جو آرام

استفاده از ظرفیت اولیا، معلمان و نهادهای محلی، شناسایی زمینه‌های تحصیلی و خدماتی اولیا و بکارگیری آن، شناخت ویژگی‌های نیروی انسانی، تفویض اختیار، استفاده بهینه از تجهیزات، تقویت توانمندی نیروی انسانی	مهارت مدیریت منابع
نظرسنجی طرح و برنامه‌های مدرسه، عمل بر مبنای سند تحول و ساحت‌های تعلیم و تربیت، قوی بودن حوزه نظارت، برنامه ریزی بر مبنای برنامه تعالی، آگاهی خانواده‌ها از عملکرد مدرسه، کار با رایانه و سناد و شبکه‌های اجتماعی مجازی، الگوی دیگران بودن، استفاده مناسب از تشویق و تقدیر، یکی بودن حرف و عمل، آموزش غیر مستقیم مسائل اعتقادی و تربیتی	مهارت حرفه‌ای
تواضع، نگرش مثبت، علاقمندی به کار، ظاهر و پوشش در شأن مدیر، سخت کوشی، سعه صدر، تقویت ایمان، ناظر دانستن خدا، اخلاق مداری، منصف بودن، داشتن صداقت	تمایلات فردی
مسئولیت‌پذیری، اعتقاد به مشارکت و خرد جمعی، اولویت داشتن دانش آموزان، قاطعیت، همکاری و تعاون، به دنبال یادگیری بودن، به روز رسانی در زمینه علمی و شغلی، پرسش هنگام ندانستن، مطالعه تخصصی منابع داخلی و خارجی	تمایلات مدیریتی
سلامتی جسمی، فعال و پویا در انجام امور سلامت روحی و روانی، تسلط بر خود، هوش هیجانی	توانایی جسمی و روانی
ارزیابی خود توسط دیگران، پذیرش ارزیابی دیگران از خود، شناسایی نقاط ضعف خود و پذیرش آن، دوراندیشی، واقع بینی، قدرت تصمیم‌گیری	توانایی فکری و ذهنی

منبع: یافته‌های نویسندگان

۲- بُعد راهبردهای توسعه حرفه‌ای: راهبردهای توسعه حرفه‌ای مجموعه روش‌هایی است که مدیران با انجام آن به ارتقاء دانش و مهارت خود می‌پردازند و دارای دو مؤلفه "اقدامات خودتوسعه‌ای" و "روابط توسعه دهنده" است.

۱-۲- اقدامات خود توسعه‌ای: روشهای دانش‌افزایی و کسب مهارت و توانایی و ایجاد نگرش است که فردی است و هر فرد بنا به تمایلات خود این روشها را به کار می‌گیرد. از جمله اقدامات خود توسعه‌ای می‌توان مطالعه کتب، مجلات و منابع اینترنتی، شرکت در دوره‌های ضمن خدمت حضوری، تعامل با مدیران مدارس دیگر، شرکت در کارگاه‌های مهارتی، بازدید از مدارس دیگر و مدارس موفق داخلی و خارجی و نیز شرکت در همایش‌ها و کنفرانس‌ها اشاره کرد.

۲-۲- روابط توسعه دهنده: راهبردهای گروهی افراد و ارتباط افراد با یکدیگر برای ارتقاء صلاحیتهای حرفه‌ای است. شرکت در جلسات هم‌اندیشی مدیران و به اشتراک گذاشتن تجربیات یکدیگر، مربیگری یا کوچینگ، شرکت در کارگروه‌های تخصصی مطالعه و تحقیق مدیران در هر منطقه، و مشاوره تعلیمی یا منتورینگ برای مدیران تازه‌کار از روشهای این راهبرد است. نظر تعدادی از مدیران مشارکت‌کننده: " کارگاه‌ها و همفکری و هم‌اندیشی‌ها و بحث‌های کاری قطعاً کمک می‌کند " من فکر می‌کنم مطالعه و ارتباط با سایت‌های مختلف در این زمینه خیلی کمک می‌کند " باید مدیر در مدارس بگردد و با مدیران دیگر تعامل داشته باشد حالت کارورزی ". " از تجربیات خوب همکارها به نحو احسن استفاده کنم و با یکدیگر به اشتراک بگذاریم و خیلی نتایج خوبی داشت " یک سری همایش‌ها بود که وابسته به دانشگاه‌ها و یک سری

سازمان‌های پژوهشی بود که من شرکت کردم خیلی هم خوب بود" " من با همکاران مدرسه رفتم و آنها از تجربیات همکاران ما استفاده کردند و ما هم استفاده کردیم و من اثراش را در مدرسه خودم دیدم." " تمام جلسات آموزشی اداره را همه را شرکت می‌کنم و کارگاه‌های آموزشی باز همه آن‌ها را شرکت می‌کنم."

### جدول ۲- بعد راهبردهای توسعه حرفه‌ای

مؤلفه‌ها	مفاهیم (شاخص‌ها)
اقدامات خود توسعه دهنده	مطالعه کتب، مجلات و منابع اینترنتی، شرکت در دوره‌های ضمن خدمت حضوری، تعامل با مدیران مدارس دیگر، شرکت در کارگاه‌های مهارتی، بازدید از مدارس دیگر و مدارس موفق داخلی و خارجی و شرکت در همایش‌ها و کنفرانس‌ها
روابط توسعه دهنده	شرکت در جلسات هم‌اندیشی مدیران و به اشتراک گذاشتن تجربیات یکدیگر، مربیگری یا کوچینگ، شرکت در کارگروه‌های تخصصی مطالعه و تحقیق مدیران در هر منطقه، و مشاوره تعلیمی یا منتورینگ برای مدیران تازه‌کار

منبع: یافته‌های نویسندگان

**۳- بُعد الزامات سازمانی:** برای اینکه مدیر بتواند در مسیر توسعه حرفه‌ای قرار گیرد و زمینه برای دسترسی مدیران به صلاحیت حرفه‌ای تسهیل شود باید از نظر سازمانی از وزارتخانه آموزش و پرورش گرفته تا ادارات مناطق اقداماتی صورت گیرد که در سه طبقه "بسترسازی زمینه‌های دانش‌افزایی و کسب مهارت"، "اصلاح روشهای انتخاب و انتصاب مدیران" و "بهبود ساختار و فرایندهای سازمانی" جای می‌گیرد.

۳-۱- بسترسازی زمینه‌های دانش‌افزایی و کسب مهارت: در آموزش و پرورش باید زمینه کسب دانش و مهارت را فراهم و مسیر توسعه را هموار کرد تا مدیران با استفاده از بسترهای فراهم شده به ارتقاء خود بپردازند. براساس نظر مشارکت‌کنندگان، آموزش و پرورش باید دوره‌های ضمن خدمت حضوری با محتوای مناسب کاربردی و استفاده از اساتید مجرب برگزار کند، بستر جلسات هم‌اندیشی و انتقال تجربیات مدیران با یکدیگر را فراهم کند، زمینه استفاده از تجربیات مدیران با تجربه برای مدیران تازه-کار را به صورت رسمی ایجاد کند، امکان بازدید مدیران از مدارس مختلف و موفق را در برنامه کاری مدیران قرار دهد، دوره‌های کارآموزی را برای مدیران تازه‌کار برگزار کند.

۳-۲- اصلاح روش‌های انتخاب و انتصاب مدیران: برخی روش‌های نادرست انتخاب و انتصاب مدیران و عدم همه جانبه‌نگری، مشکلاتی را برای مدیران، کارکنان و دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. به زعم مشارکت‌کنندگان باید افرادی در فرایند انتخاب و انتصاب قرار گیرند که حتماً پستهای مختلف مدرسه به ویژه معاونت آموزشی را تجربه کرده باشند و به یکباره معلمی که سابقه کار اجرایی ندارد از کلاس درس به سمت مدیریت گمارده نشود. در انتخاب افراد به ویژگی‌های مدیریتی و نگرش افراد توجه شود و در محتوا و روشهای انتخاب و انتصاب (آزمون و مصاحبه) اصلاحاتی صورت گیرد.

۳-۳- بهبود ساختار و فرایندهای سازمانی: برخی ملاحظات سازمانی به صورت مستقیم و یا غیر مستقیم، فرایند توسعه حرفه‌ای مدیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از جمله عدم ایجاد رقابت منفی و استفاده از روشهای مؤثر تشویقی و انگیزشی، اعطای اختیارات بیشتر به مدیران و تفویض اختیار و مدرسه محوری، تکریم و حمایت از مدیران و پیگیری مشکلات آنان در مدرسه، بازدیدهای مؤثر از مدارس به منظور مشاوره و ارائه کمک، معادل‌سازی آموزشهای مرتبط مدیران با مدارک تحصیلی و تسهیل ادامه تحصیل آنان، شفافیت انتظارات از مدیران و وجود قوانین تسهیل‌گر و بالاخره شایسته‌سالاری در تمام رده‌های مدیریتی آموزش و پرورش. بخشی از مصاحبه مشارکت کنندگان :

" به هر شکلی که ممکن است مسئولین بتوانند این زمان‌ها را فراهم کنند که جلساتی باشد دوره‌هایی باشد همکاران بتوانند تجربیات خودشان را انتقال بدهند. " " بازدید از مدارس دیگر مدارس مناطق دیگر شهرهای دیگر حتی شده کشور های دیگر. " " قطعاً تجدید نظر در انتخاب و انتصاب مدیران هست اینکه با شرکت در یک آزمون تئوری هیچ شناخت خوبی از کسانی که می‌خواهند مدیر شوند ایجاد نمی‌شود. " " شایسته‌سالاری در انتخاب وزیر و مسئولین زیر دست آنها تا پایین و فکر می‌کنم مسئولین اول باید درست انتخاب شوند. " " به نظر من ما معلم را مستقیماً از کلاس برای مدیریت می‌فرستیم غلط ترین کار ممکن است " " می‌توانند با دانشگاه‌ها ارتباطات بگیرند و دوره‌هایی را بگذارند و مدارک معادل فوق لیسانس و دکترا برایش در نظر بگیرند. " " بالادستی‌ها اختیارشان کم شود و بیشتر به مدیران واگذار کنند اگر می‌خواهید مدیر موفق باشد. "

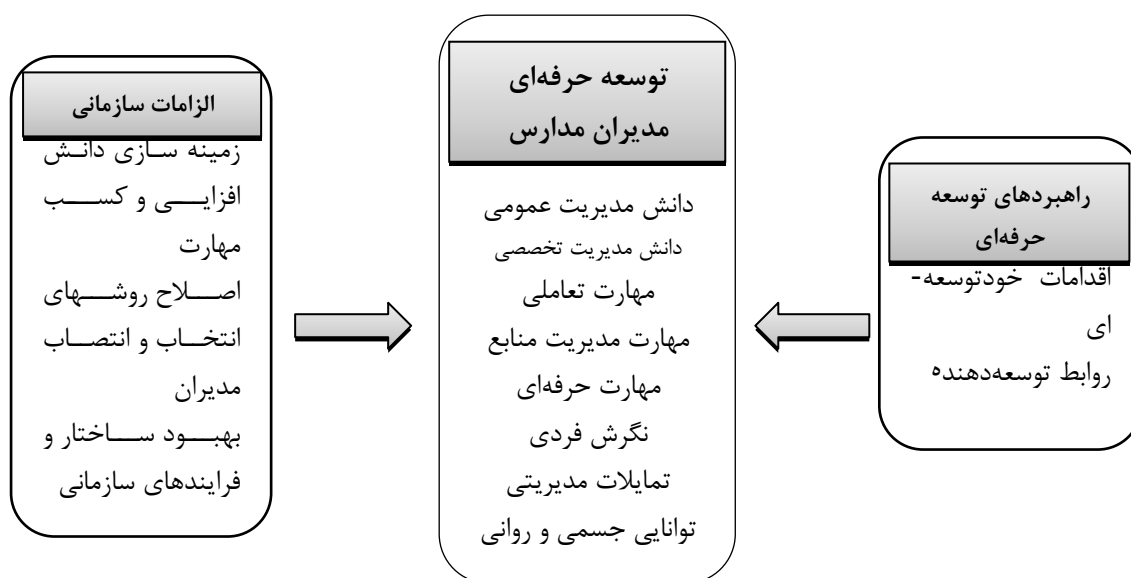
جدول ۳- بعد الزامات سازمانی

مؤلفه‌ها	مفاهیم (شاخص‌ها)
بسترسازی زمینه‌های دانش‌افزایی و کسب مهارت	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت حضوری با محتوای مناسب کاربردی و استفاده از اساتید مجرب، فراهم کردن بستر جلسات هم‌اندیشی و انتقال تجربیات مدیران با یکدیگر، ایجاد زمینه استفاده از تجربیات مدیران با تجربه برای مدیران تازه‌کار را به صورت رسمی، امکان بازدید مدیران از مدارس مختلف و موفق، برگزاری دوره‌های کارآموزی برای مدیران تازه‌کار
اصلاح روشهای انتخاب و انتصاب مدیران	داشتن تجربه عملی پستهای مختلف مدرسه به ویژه معاونت آموزشی، عدم گمردن معلمی که سابقه کار اجرایی ندارد از کلاس درس به سمت مدیریت، توجه به ویژگی‌های مدیریتی و نگرش افراد هنگام فرایند انتخاب و انتصاب، اصلاح محتوا و روشهای انتخاب و انتصاب (آزمون و مصاحبه)
بهبود ساختار و فرایندهای سازمانی	عدم ایجاد رقابت منفی و استفاده از روشهای مؤثر تشویقی و انگیزشی، اعطای اختیارات بیشتر به مدیران و تفویض اختیار و مدرسه محوری، تکریم و حمایت از مدیران و پیگیری مشکلات آنان در مدرسه، بازدیدهای مؤثر از مدارس به منظور مشاوره و ارائه کمک، معادل‌سازی آموزشهای مرتبط مدیران با مدارک تحصیلی و تسهیل ادامه تحصیل آنان، شفافیت انتظارات از مدیران و وجود قوانین تسهیل‌گر و بالاخره شایسته‌سالاری در تمام رده‌های مدیریتی آموزش و پرورش.

منبع: یافته‌های نویسندگان

در نتیجه با توجه به یافته ها و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها، چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی تنظیم گردید که در شکل ۱ نشان داده می شود.

شکل ۱- عوامل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی و چارچوب آن



### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی و با هدف ارائه چارچوب توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن انجام شد. با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۱۴ نفر از مدیران مدارس موفق شهر تهران مصاحبه شد. تحلیل‌ها و یافته‌های حاصل از مصاحبه نشان داد که توسعه حرفه‌ای برای مدیران مدارس ابتدایی شامل ۳ بُعد اصلی "محتوای توسعه حرفه‌ای"، "فرایند توسعه حرفه‌ای" و "الزامات سازمانی" و ۱۴ مؤلفه است.

اولین بُعد، محتوای توسعه حرفه‌ای است. بر اساس نتایج به دست آمده، محتوای مورد نیاز و اینکه در چه زمینه‌هایی مدیران باید خود را ارتقاء بخشند و به کسب دانش و مهارت بپردازند در این بُعد به آن پرداخته می‌شود. مدیران توسعه یافته از نظر حرفه‌ای دارای دانش و آگاهی‌های لازم در دو زمینه

هستند. زمینه اول دانش مدیریت عمومی است و شلیچر (۹)، بیری استنوا و همکاران (۱۳)، ان جی و چان (۱۵)، رستون (۱۶)، حیات و همکاران (۲۰)، پورکریمی و همکاران (۲۱)، مرد و همکاران (۲۲) و پیرحیاتی و همکاران (۲۸) در پژوهشهای خود به دانش مدیریت، مدیریت بحران، اصول مدیریت، رهبری سازمانی، رهبری اخلاقی، مدیریت فرهنگ و جو سازمانی و رهبری مشارکتی تأکید داشتند. بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان مدیر باید دارای دانش و بینش کافی در زمینه مدیریت مشارکتی باشد که نقش مهمی در توسعه مدیر و تحقق اهداف مدرسه دارد، مدیر باید رهبر آموزشی باشد، از ایجاد تغییر استقبال کند و بتواند آن را به خوبی مدیریت کند، نحوه ارزیابی از عملکرد خود و اجرای طرح و برنامه-ها را در یکسال تحصیلی بداند و اجرا کند، به چگونگی مدیریت در زمانهای بحرانی آگاهی داشته باشد، با قوانین و دستورالعملها آشنایی کافی داشته باشد تا بتواند به نحو صحیح از آنها استفاده کند، دارای دید سیستمی بوده تا بتواند چالشها و فرصتها را شناسایی و مدیریت کند و نیز دارای دانش رفتار سازمانی مانند چگونگی برقراری روابط انسانی و روشهای ایجاد انگیزه و نیز چگونگی برقراری ارتباط مؤثر و تعامل با نیروهای درون و برون مدرسه را باشد.

مقوله دوم این بُعد، دانش مدیریت تخصصی مدارس است و پژوهشگرانی مانند بیری استنوا و همکاران (۱۳)، ان جی و چان (۱۵)، مرد و همکاران (۲۲) و اصفهانی و همکاران (۲۴) به دانش حرفه-ای، اطلاع از آیین نامه های آموزشی، نظارت و ارزشیابی آموزشی، مدیریت بر فرایند یاددهی-یادگیری، امور حسابداری و مالی و مدیریت توسعه معلمان و کارکنان اشاره کرده‌اند. مدیر مدرسه علاوه بر کسب دانش مدیریت باید در زمینه شغلی خود که مدیریت مدرسه است نیز دانش تخصصی لازم را کسب کند. مدیر توانمند باید به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان یک سند مرجع اشراف داشته باشد و با ساحت‌های تعلیم و تربیت آشنا باشد، اطلاعات شغلی خود را مانند روان‌شناسی کودک و نوجوان کامل و بروز نماید، از تمام پست‌های درون مدرسه و وظایف و توانمندیهای مورد نیاز هر پست اطلاعات کامل داشته باشد. مدیر باید در زمینه دانش معلمی مانند دروس و سرفصلهای دوره ابتدایی، انواع روشهای تدریس، طرح درس نویسی، اقدام پژوهی و درس پژوهی بتواند مرجع معلمان خود باشد. همچنین در امور مالی آگاهی کامل به قوانین مالی آموزش و پرورش داشته باشد و روشهای شفاف سازی هزینه‌کردها و تهیه وسایل و تجهیزات مورد نیاز را با توجه به شرایط مالی مدرسه بداند.

مقوله سوم، مهارتهای تعاملی است. می‌توان گفت داشتن مهارت تعاملی از مهمترین عناصر توسعه حرفه‌ای مدیران است چرا که مدیر هر چه بیشتر مهارتهای مورد نیاز را به دست آورد، قدرت و ابزار لازم برای مدیریت با کیفیت و مؤثر را خواهد داشت. در زمینه مهارتهای تعاملی بیری استنوا و همکاران (۱۳)، نایکر و نایدو (۱۴) ان جی و چان (۱۵)، حیات و همکاران (۲۰)، پورکریمی و همکاران (۲۱) و پیرحیاتی و همکاران (۲۸) در پژوهشهای خود بر این مؤلفه تأکید کرده‌اند. می‌توان این مهارت را به دو بخش مهارت ارتباطی و مهارت روابط انسانی تفکیک کرد. بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان مدیر با



مهارت‌های ارتباطی می‌تواند با دیگران به خوبی تعامل داشته و از این طریق یادگیری خود را افزایش دهد، می‌تواند با کارکنان و اولیا و دانش‌آموزان ارتباط خوب و مؤثر برقرار کرده و بستر مناسبی را برای حل مسائل فراهم کند، توان تعامل با نهادهای محلی و خیرین جهت بهره‌برداری از ظرفیتهای آنان در مدرسه را دارد و با قدرت بیان و اقناع می‌تواند مشارکت اولیا و خیرین را در امور مالی و خدماتی دریافت کند. مدیر با مهارت روابط انسانی جو آرامی را در محیط کار فراهم می‌کند، محیطی که در آن اولیا، کارکنان و دانش‌آموزان تکریم می‌شوند، ارتباط دوستانه و صمیمی بین مدیر و دیگران برقرار است، با هر فرد متناسب با ویژگی‌های شخصیتی وی رفتار می‌کند و می‌تواند بین معلمان در جهت رسیدن به اهداف مدرسه همبستگی ایجاد کند.

مؤلفه دیگر، مهارت مدیریت منابع است که با نتایج پژوهشهای ان جی و چان (۱۵)، رستون (۱۶)، پورکریمی و همکاران (۲۱) و غلامی و همکاران (۱۹) همسو است. مدیر با داشتن مهارت جذب و بکارگیری نیروها می‌تواند پس از شناسایی زمینه‌های تحصیلی و خدماتی اولیا از ظرفیتهای آنها در امور مختلف مدرسه بهره‌بردارد. همچنین با داشتن این مهارت می‌تواند از ظرفیت معلمان و نیز نهادهای محلی نیز در پیشبرد طرح و برنامه‌های مدرسه استفاده کرده و با کمترین هزینه بتواند بیشترین خدمات را برای مدرسه و دانش‌آموزان به ارمغان آورد. همچنین با کسب مهارت مدیریت منابع و تجهیزات به شناخت ویژگیها و توانمندی‌های نیروی انسانی پرداخته و این توانمندی را تقویت می‌کند و سپس متناسب با توانمندی هر فرد تفویض اختیار می‌کند. همچنین از تجهیزات تهیه شده در مدرسه استفاده بهینه می‌کند.

مهارت حرفه‌ای از دیگر مؤلفه‌های بُعد محتوای توسعه حرفه‌ای است. بیری استنوا و همکاران (۱۳)، رستون (۱۶)، مرد و همکاران (۲۲) و اصفهانی و همکاران (۲۴) مهارت حرفه‌ای مدیریت مدرسه را در جهت توسعه حرفه‌ای مدیر می‌دانند. مدیر در راستای حرکت به سوی توسعه حرفه‌ای نیازمند مهارت‌های تخصصی جهت تحقق اهداف و طرح و برنامه‌های خاص محیط مدرسه است. هدفگذاری و حرکت باید بر مبنای سند تحول بنیادین و اجرای ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت باشد. برنامه‌ریزی بر اساس مدل تعالی مدیریت مدرسه و طرح تدبیر صورت گیرد، قبل از اجرای طرح و برنامه‌ها از کارکنان نظرسنجی شود و در حین انجام طرح و برنامه‌ها نظارت قوی و مستمر داشته باشد. بتواند جهت همراه کردن خانواده‌ها، آنان را از عملکرد مدرسه آگاه ساخته و پاسخگو باشد. یکی دیگر از نیازمندی‌های مدیر مهارت فناوری است. به سبب انجام امور مدرسه توسط رایانه، سامانه‌هایی چون اتوماسیون اداری و سناد، هوشمند سازی کلاسهای درس و نیز ارتباطات گسترده از طریق فضای مجازی و همچنین گسترش آموزشهای مجازی و غیر حضوری مدیر باید از نظر فناوری به روز بوده و مهارتهای لازم را کسب کند. مدرسه علاوه بر بُعد آموزشی، بُعد پرورشی و تربیتی نیز دارد. مدیر حرفه‌ای می‌داند که الگوی دانش‌آموزان به خصوص در دوران ابتدایی و حتی اولیا و معلمان است. بنابراین

سعی می‌کند در آموزش مسائل اعتقادی و تربیتی به جای آموزش مستقیم از نقش الگویی خود و غیرمستقیم به آموزش بپردازد. مدیر موفق می‌داند که باید حرف و عملش یکی باشد و از روشهای تشویقی مختلف استفاده کند.

نگرش و تمایلات مدیر از زمینه‌های دیگر محتوای توسعه حرفه‌ای است که مدیران نیاز دارند این نگرشها را در خود ایجاد و یا تقویت نمایند و نگرشهایی هستند که به توسعه حرفه‌ای کمک می‌کنند. بیری استنوا و همکاران (۱۳)، رستون (۱۶)، غلامی و همکاران (۱۹)، پورکریمی و همکاران (۲۱) و صادقی‌نیا و همکاران (۲۹) نیز در پژوهشهای خود به نحوی به این موضوع اشاره کرده‌اند. نگرش و تمایلات مدیر دو مؤلفه تمایلات فردی و تمایلات مدیریتی دارد. مدیر برای اینکه بتواند مدیریت اثربخش داشته باشد و به خوبی از عهده مدیریت در موقعیتهای مختلف برآید و مقبول دیگران قرار گیرد، باید متواضع باشد با سعه صدر و سخت‌کوشی بر مشکلات فائق آید، به کار خود علاقمند بوده و با نگرش مثبت و مثبت‌اندیشی انجام وظیفه نماید. برای دوری از هر گونه اختلال و یا انحراف در عملکرد خود، مدیر باید ایمان خود را تقویت کند و خدا را ناظر بر اعمال خود بداند و سعی کند در نهایت صداقت و انصاف با دیگران رفتار کرده و اخلاق‌مداری سرلوحه فعالیت‌های وی باشد.

نگرشهایی که کمک می‌کند تا مدیر بتواند از مدیریت و عملکرد مطلوبتری برخوردار شود نگرشهای مدیریتی هستند. مسئولیت‌پذیری مدیر، داشتن قاطعیت و حفظ دیسیپلین مدیریت هم از نظر رفتاری و هم از نظر پوشش ظاهری از مواردی است که مدیر باید دارا باشد. همچنین دارای این نگرش باشد که دانش‌آموزان اولویت اول در همه برنامه‌ریزیها، تصمیم‌گیریها و هزینه‌کردها هستند. روح تعاون و همکاری داشته و اعتقاد به مشارکت و خرد جمعی داشته و نگرش استبدادی نداشته باشد. همچنین با داشتن نگرش دانش‌افزایی که مؤلفه بسیار مهمی در توسعه حرفه‌ای مدیران است و به زعم مک کراکن<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) نیز یادگیری فعال، شرکت‌کنندگان را در زمینه توسعه حرفه‌ای قرار می‌دهد، مدیر به طور مستمر به دنبال یادگیری است (۳۰) و سعی می‌کند به مطالعه منابع داخلی و خارجی چاپی و اینترنتی بپردازد و خود را در زمینه شغلی بروز رسانی کند.

زمینه دیگر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی، توانایی است. مدیر باید علاوه بر دانش، مهارت و نگرش لازم برای حرفه‌ای شدن، تواناییهایی داشته باشد که در عملکرد مطلوب‌تر مدیر تأثیر بسزایی دارد. توانایی جسمی و روانی و توانایی فکری و ذهنی از مؤلفه‌های آن است. طبق نظر مشارکت‌کنندگان مدیر باید توانایی جسمی و روانی داشته باشد تا با جسم و روان سالم بتواند فعال و پویا در کنار سایر کارکنان به انجام امور بپردازد و در کنار دانش‌آموزان باشد و اوقاتی را با آنها بگذراند، در شرایط بحرانی بتواند بر خود مسلط باشد و با هوش هیجانی و مدیریت احساس خود بتواند با معلمان و

<sup>۱</sup> - Mc Crcken

و اولیای ناراحت و خشمگین مناسبترین رفتار را داشته باشد. چرا که بیماری امکان خطا و اشتباه را در فعالیتهای و یا رفتار مدیر افزایش می دهد.

مؤلفه توانایی فکری و ذهنی تأکید دارد که مدیر باید در جهت توسعه حرفه‌ای خود توانایی خودشناسی داشته باشد و نقاط ضعف و قوت خود را بشناسد تا بتواند نقاط ضعف خود را برطرف و یا کمرنگ کند. باید دارای این روحیه باشد که در جهت کمک به خودشناسی خود از دیگران بخواهد وی را در زمینه‌های مدّ نظر ارزیابی کنند. همچنین انتقادپذیر بوده و ارزیابی دیگران از خود را بپذیرد. دوراندیش بوده و در عین دوراندیشی واقع‌بین باشد و انتظارات وی بر اساس توان نیروهای انسانی، موقعیت جغرافیایی و محلی مدرسه و اولیا و دانش آموزان باشد. و در نهایت دارای قدرت تصمیم‌گیری در شرایط مختلف باشد. این دو مؤلفه در پژوهشهای گذشته مورد بررسی قرار نگرفته و فقط به صورت جزئی به مفاهیم محدودی از آن اشاره شده و در این پژوهش برای نخستین بار مورد بررسی قرار گرفته است.

بعد از تعیین محتواهایی که برای توسعه حرفه‌ای مدیر مورد نیاز است، مدیر باید این محتواها را فرا گرفته و به کار بندد. بنابراین بُعد دوم، فرایند توسعه حرفه‌ای است که به انواع و چگونگی روشهای کسب دانش، مهارت، نگرش و تواناییهای لازم می‌پردازد. روشهای توسعه حرفه‌ای دارای دو مؤلفه اقدامات خود توسعه‌ای و روابط توسعه دهنده است.

مؤلفه اقدامات خود توسعه‌ای شامل هر گونه فعالیتی است که مدیر انجام می‌دهد تا توانمندی خود را افزایش دهد. بنا به نظر مشارکت‌کنندگان، مدیر به مطالعه کتب و مجلات و منابع اینترنتی معتبر و مرتبط جهت افزایش اطلاعات شغلی و حوزه مدیریت مدرسه بپردازد. در دوره‌های ضمن خدمت به ویژه به صورت حضوری و با اساتید مجرب که تسلط کافی بر موضوع داشته و پاسخگوی سؤالات و ابهامات باشند، شرکت کند. مدیر با مدیران دیگر تعامل داشته باشد و در موارد مشابه از تجربیات مدیران دیگر استفاده کند و خود را محدود به تواناییهای خود نکند. در کارگاه‌های مهارتی شرکت کند و به صورت عملی مهارت و توانمندی خود را افزایش دهد. از مدارس دیگر و یا مدارس موفق بازدید کند و روند فعالیتهای مدیر آن مدرسه را مشاهده کرده و کسب تجربه نماید و بالاخره در همایشها و کنفرانسهای منطقه‌ای، استانی، ملی و یا بین‌المللی مرتبط شرکت کند تا به یافته‌های به روز علمی دسترسی یابد. پژوهشگرانی چون جودکی و همکاران (۳۱)، حیات و همکاران (۲۰)، پورکریمی و همکاران (۲۱)، ویدال باتلر (۱۷)، ولسور<sup>۱</sup> و همکاران (۳۲)، تایلی<sup>۲</sup> (۳۳)، پورتر<sup>۳</sup> (۳۴)، کانوگرن<sup>۴</sup> و همکاران (۳۵) نیز در

<sup>۱</sup>-Velsor

<sup>۲</sup> - Tyli

<sup>۳</sup> - Porter

<sup>۴</sup> - Kanokorn

پژوهش‌های خود به خودآموزی، شرکت در کارگاه‌ها، کنفرانس و سمینار، مطالعه، دیدار با همکاران و کمک گرفتن از آنها، بازدید از مدارس دیگر، شرکت در برنامه‌های بهبود شغلی را به عنوان روشهای توسعه حرفه‌ای بیان کرده‌اند.

مؤلفه دیگر فرایند توسعه حرفه‌ای، روابط توسعه دهنده است؛ روابطی که بین مدیر با هم‌تایان خود، مشاورین و یا مدیران با تجربه ایجاد می‌شود. از جمله این روابط شرکت مدیر در جلسات هم‌اندیشی مدیران و به اشتراک گذاشتن تجربیات است که در واقع شکل‌گیری گروه‌های پیرو و همکار است. به زعم مشارکت‌کنندگان یکی از بهترین روشهای توسعه حرفه‌ای است. زیرا شرکت در آن منوط به امتحان دادن و اخذ گواهی نیست و خود مدیران گردانندگان آن هستند و در محیطی دوستانه مدیران تجربیات خود را به اشتراک می‌گذارند. کسب تجربه از مدیران با تجربه و بودن یک مدیر با تجربه در کنار مدیری که تجربه کمتری دارد (مربیگری)، بودن یک مدیر با تجربه به عنوان مشاور برای تعلیم به مدیر تازه‌کار (منتورینگ) و تشکیل کارگروه‌های تخصصی مطالعه و تحقیق در مورد موضوعات و طرح و برنامه‌های ارسالی در هر منطقه و شرکت مدیر در این کارگروه و همفکری و مشارکت با یکدیگر جهت کسب بهترین نتیجه و عملکرد نیز از دیگر موارد روابط توسعه دهنده است. در همین راستا جودکی و همکاران (۳۱)، حیات و همکاران (۲۰)، گریسون و هرینگتون<sup>۱</sup> (۳۶) و تایللی (۳۳) روش مربیگری؛ مک‌کراگن (۳۰) و تایللی (۳۳) روش منتورینگ؛ حیات و همکاران (۲۰)، دسیمون<sup>۲</sup> (۳۷)، بکلشوا<sup>۳</sup> (۳۸) روش مشارکت جمعی با همکاران و گفتگوهای گروهی؛ تایللی (۳۳) روش کار با همکاران برای توسعه و گسترش مهارت‌های جدید را به عنوان روشهای توسعه حرفه‌ای بر شمرده‌اند.

بدیهی است در مسیر توسعه قرار گرفتن مدیران مدارس، نقش دستگاه آموزش و پرورش به عنوان ارگانی که مدیر یکی از اعضای آن به شمار می‌رود بسیار تأثیرگذار است زیرا با تدوین سازوکارهایی می‌تواند روند توسعه حرفه‌ای مدیران را تسهیل نماید. بنابراین بُعد سوم توسعه حرفه‌ای، الزامات سازمانی است که سه مؤلفه دارد. فراهم کردن زمینه‌های دانش‌افزایی و کسب مهارت اولین مؤلفه آن است. برای آنکه مدیران بهتر بتوانند در فرایند توسعه حرفه‌ای قرار گیرند باید از سوی ادارات آموزش و پرورش در سطح کشوری، استانی و منطقه‌ای بستر جلسات هم‌اندیشی و انتقال تجربیات برای مدیران به عنوان یکی از مهمترین روشهای توسعه حرفه‌ای، فراهم شود. دوره‌های آموزش ضمن خدمت به صورت حضوری و با محتوای مناسب و کاربردی و اساتید مجرب هم برای مدیران تازه‌کار و هم برای مدیران با سابقه جهت آشنایی با یافته‌های جدید علمی آموزشی و پرورشی و شغلی برگزار شود، کارگاه‌های مهارتی مورد نیاز مدیران پس از نیازسنجی از آنان برگزار شود تا به شکل عملی و کاربردی

<sup>۱</sup> - Grissom & Harrington

<sup>۲</sup> - Desimone

<sup>۳</sup> - Baklashva

این مهارت‌ها فراگرفته شود، زمینه استفاده از تجربیات مدیران با تجربه برای مدیران کم‌تجربه ایجاد شود و روش مربیگری به صورت رسمی اجرایی شود، امکان بازدید مدیران از مدارس موفق داخلی و خارجی به صورت منظم و منسجم ایجاد شود، تشکیل کارگروه تخصصی مدیران در هر منطقه جزء الزامات باشد و به صورت فعال روند تشکیل جلسات و اقدامات صورت گرفته پیگیری شود، دوره‌های کارورزی یا کارآموزی برای مدیران تازه‌کار برگزار شود و روش مشاوره تعلیمی اجرایی شود. در همین راستا جودکی و همکاران (۳۱)، رستمی (۳۹)، صدیق و همکاران (۴۰) و نصیری و همکاران (۲۲) به ایجاد مراکز بالندگی در ادارات آموزش و پرورش و ایجاد فرصت توسعه فردی و شغلی؛ صادقی‌نیا و همکاران (۲۹)، جودکی و همکاران (۳۱)، رستمی (۳۹)، حسن‌زاده و همکاران (۴۱)، همت‌یار و همکاران (۴۲) به برگزاری دوره‌های ضمن خدمت؛ همت‌یار و دیگران (۴۲) و صادقی‌نیا و همکاران (۲۹) به ایجاد زمینه اشتراک تجربیات و اقدامات حاصله و جلسات دوره‌ای اشاره کرده‌اند.

دومین مؤلفه این بُعد، اصلاح روشهای انتخاب و انتصاب مدیران است. چرا که با روشهای صحیح انتخاب مدیران که ویژگی‌های مورد نیاز را مدتظر قرار داده است، مدیرانی انتخاب خواهند شد که از زمینه لازم برای مدیریت مدرسه برخوردار بوده و تمایل به افزایش توانمندی خود دارند، بنابراین توسعه حرفه‌ای سهل‌تر خواهد شد. رحیمی (۴۳) نیز شیوه‌های نامناسب انتخاب مدیران را از موانع حرفه‌ای شدن می‌داند و خنیفر و همکاران (۴۴) به ضعف در سیستم جذب، گزینش، انتخاب و انتصاب مدیران اشاره کرده‌اند. لذا طبق نظر مشارکت‌کنندگان کاندیداهای مدیریت باید پستهای مختلف را در مدرسه طی کرده و آشنایی کافی را داشته باشند به ویژه پست معاون آموزشی مدرسه که تجربیات لازم را در اختیار فرد قرار می‌دهد و معلمان به یکباره از سر کلاس درس بدون داشتن سابقه فعالیتهای اجرایی به مدیریت گمارده نشوند، در انتخاب و انتصاب افراد در محتوای آزمونها و مصاحبه‌ها و روشهای انتخاب، تجدید نظر کرده و ویژگی‌های مدیریتی و روانی و نگرشهای آنان سنجیده شود که با پژوهش‌های اصفهانی و همکاران (۲۴)، جودکی و همکاران (۳۱)، سبزیان‌پور و اسلام‌پناه (۴۵)، رحیمی (۴۳) و همت‌یار و دیگران (۴۲) همسو است. همچنین میستری و سینگ<sup>۱</sup> (۴۶)، ابراهیم (۸)، شلیچر (۹) نیز به لزوم داشتن تجربه معاونت برای انتصاب به مدیریت تأکید کرده‌اند.

بهبود ساختار و فرایندهای سازمانی از دیگر مؤلفه‌های بُعد الزامات سازمانی است. اگر از نظر سازمانی بین مدیران رقابت منفی ایجاد نشود و به جای آن از روشهای تشویقی و انگیزشی مادی و معنوی استفاده شود، به مدیران اعتماد بیشتری کرده و اختیارات بیشتری به آنان اعطا شود و مدرسه محوری در معنای کامل آن اجرایی شود، به منظور مشاوره و کمک به مدیر بازدیدهای مؤثر انجام گیرد نه صرفاً برای یافتن عیب و نقص، مدیران حمایت و تکریم شوند و مشکلات آنان در مدرسه پیگیری

<sup>۱</sup> - Mestry & Singh

شود، انتظارات از مدیران شفاف بیان شود و قوانین تسهیل‌گر به جای قوانین دست و پاگیر وضع شود، آموزش‌شهایی که مدیران در مراکز معتبر خارج از آموزش و پرورش دریافت می‌کنند با مدارک تحصیلی معادل‌سازی شود و نیز شرایط ادامه تحصیل آنان تسهیل شود و بالاخره در تمام رده‌های مدیریتی آموزش و پرورش شایسته‌سالاری صورت گیرد، همه این عوامل می‌توانند مدیران را هر چه بهتر در مسیر توسعه حرفه‌ای قرار دهد. همانگونه که جودکی و همکاران (۳۱) حمایت مدیران ارشد سازمان، وجود قوانین تسهیل‌گر و استفاده از روشهای تشویق و ترغیب مدیران؛ سبزیان‌پور و اسلام‌پناه (۴۵) واگذاری اختیارات بیشتر به مدیران مدارس؛ محمدی و دیگران (۴۷) تکریم، حمایت و اعتماد به مدیران مدارس؛ رستمی (۳۹) حمایت‌های مادی و معنوی از مدیران و قوانین کاری تسهیل‌گر؛ عارف-نژاد (۴۸) و رحیمی (۴۳) نهادینه کردن شایسته‌سالاری در سازمان را به عنوان عوامل مؤثر در توسعه حرفه‌ای بیان کرده‌اند.

## منابع

1. Crum K.S., Sherman W.H. & Myran S. Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration* 2009; 48(1): 48-63 .
2. Harper R.E. An Investigation into the Professional Development Needs of Urban Principals and Their Perceptions of the Potential of Online Professional Development. 2008. Dissertation for the degree of Doctor of Education.
3. Şenol H. Professional Development of Educational Leaders, *Educational Leadership*. 2019. Retrived from <https://www.intechopen.com/online-first/professional-development-of-educational-leaders>
4. Boudreaux M.K. An Examination of Principals' Perceptions of Professional Development in an Urban School District. *Education & Social Policy*. 2015; 2(4): 27-36.
5. Brown C. Militello M .Principal's perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration*. 2016; 6(4): 56-67.
6. Larry K. B. Principal perceptions of the relationship between Professional development designs and the qualities, Proficiencies, and leadership skills required of West Virginia principals. 2006. Dissertation for the degree of Doctor of Education, Marshall University.
7. O, Dell Garris R. The Role of the Secondary School Principal: Examining the Evolution and Current Dynamics of the Role of Secondary Principals. 2020. PhD Thesis .Robert Morris university.
8. Ibrahim N. Preparation and development of public secondary schools Principals in Kenya. *Humanities and Social Science*. 2011; 1 (9):22-36 .

9. Schleicher A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. 2012. OECD Publishing.
10. Afshari M., Kazemian H. & Omrani L. Comparative Study of Professional Competencies and Competency of Primary School Directors of the Iranian Education System with the Countries of Japan, America, Australia. 2014. Scientific Conference on Educational Sciences and Psychology of Social and Cultural Dangers in Iran.
11. Zeinabadi H. R. Abdolhuseini B. (2017), Successful School, Successful Principal: A Comparative Study of the Findings of the International Successful School Principal (ISSPP) project. Educational Innovation. 2017; 16 (61): 21- 42 .
12. Pont B., Nushe D. & Moorman H. Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. 2008. Paris: OECD.
13. Bayarystanova E. Education System Management And Professional Competence Of Managers. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2013; Vol 140: 427- 431.
14. Naicker I. & Naidoo S. V. Is the Whole More than the Sum of Its Parts? A Community of Practice Approach to Leadership Development of School Principals. Kamla-Raj, Int J Edu Sci. 2014; (7)2: 289-298.
15. Ng s. & Chan T.M.K. Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. Educational Administration. 2014; 52 (6): 869 - 886.
16. Reston V.A. National Policy Board for Educational Administration, Professional Standards for Educational Leaders, 2015. American Association of Colleges of Teacher Education.
17. Vidal-Butler S. Knowledge and professional development for principals leading linguistic communities in schools. 2017. PHD, California State University, East Bay.
18. Ramirez J.A. High School Professional Learning Communities in California High Schools: The Significance of the Principal's Leadership Behaviors. 2020. PHD. university of La Verne' California.
19. Gholami Kh., Shirbeygi N. & Sayadi Y. Study the characteristics of successful educational managers from the viewpoint of teachers: Efforts to build a standard scale for studying the success of school management features. New Approach in Educational Management. 2013; 4 (3): 45-61 .
20. Hayat A. A., Abdollahi B., Zeinabadi, H. R. & Arasteh H. R. (2015), Qualitative Study of needs and methods for professional development of school principals. Learning and Educational Studies. 2015; 7 (2): 43-64 .
21. Pourkarimi J., Farzaneh M. & Norouzi M. Analysis of professional competencies of school principals, Findings of a combined study. School Administration. 2016; 4 (1): 1-25 .

22. Nasiri F., Ghanbari S., Sarchahani Z. Exploring the maturity of school principals is a data theory. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*. 2016; 7(4):1-26.
23. Mard S.M., Zinabadi H.R. & Arasteh H.R. Indexes of a successful educational leader ; Findings of a phenomenological study. *School Administration*. 2018; 6 (2): 204 - 223
24. Isfahani K., Solimani N., Torani H., & Sabahi P. Factors Affecting the Professional Development of School Managers at 1404 Horizons. *school administration*.2019; 7 (4): 210-241.
25. Moustakas C. *Phenomenological research methods*. 1994. Thousand Oaks, CA: sage.
26. Creswell J. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Combined Approaches*, Alireza Kiamanesh & Maryam Danaye Toos, 3rd edition. 2013. Tehran: Jihad Daneshgahi.
27. Gibbs G.R. *Analyzing Qualitative data*. In U. Flick (ED). 2007. The sage Qualitative research kit. London: sage.
28. Pirhayati S., Salehi K., Farzad V., Moghaddamzadeh A. & Hakimzadeh R. Representation of factors, criteria and indicators of effective primary schools; A qualitative study. *School Administration*. 2020; 8 (1): 162-190 .
29. Sadeghi Nia. Z., Salehi. K. Moghaddamzadeh. A. A phenomenological approach in identifying the effective factors in evaluating the performance of primary school principals. *School Administration*. 2018; 6 (2): 1-21.
30. McCracken N. A. *Principal perceptions of professional Development*. 2017. PHD, University of Pittsburgh.
- (31) Joodaki. A., Mohammadkhani. K., & Mohammad Davodi A. H. Presenting the Model of Professional Development of High School Principals: A theory based on data. *School Administration*. 2017; 2( 7): 251-272.
32. Velsor E. V., McCauley C.D. & Ruderman M.N. *Handbook of Leadership Development*. 2010. Published by Jossey-Bas.
33. Chua Y. P., Tie F.H., Ismail N. R., & Ying L. H. Factors of leadership skills of secondary school principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014; 116: 5125-5129.
34. Porter A.C, Garet M.S, Desimone L.M, Birman B.F. Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. *Science Educator*. ۲۰۰۳; ۱۲(۱):1-۲۳.
35. Kanokorn S., Pongtorn P., & Ngang T. K. Collaborative action professional development of school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014; 116(1): 77-93.



36. Grisson J.A. & Harrington J.R. Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*. 2010; 116(4): 583-612.
37. Desimone L.M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*. 2009; 38(3): 181-199.
38. Baklashva T. Manager's Professional training in Russia: syllabus and technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014;152: 1057-1061.
39. Rostami T., Identifying and prioritizing management skills for the professional development of city school principals in the primary school of Meshkinshahr. 2019. Master Thesis in Management. Islamic Azad University of Ardabil Branch.
40. Norad Sedigh M., Naveh Ibrahim A., Arasteh H., Zein Abadi H. Identifying the components of professional development of talented principals in non-governmental schools is a mixed research. *Bi-Quarterly Journal of Educational Management of Organizations*. 2017; 6(2): 183-224.
41. Hasan Zadeh F., Ali Esmaeili A., Fallah V. Presenting professional development scenarios for school principals in Mazandaran province. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*. 2019; 13(3): 57-76.
42. Hemmat Yar Z., Abdollahi B., Naveh Ibrahim A., Zein Abadi H.R. Identifying the Dimensions and Behavioral Components of Insightful Educational Leaders in Primary Schools, Qualitative and Phenomenological Research. *School Administration*. 2019; 3(7): 143-160 .
43. Rahimi R. Dimensions and requirements for professionalism of school teachers in high schools in Mashhad. 2019. Master Thesis in Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad.
44. Khanifar H., Naderi Nabi N., Ibrahim S. Fayazi M., Rahmati M.H. Identify the competence of school principals for use in the assessment center. *Educational Management Quarterly*. 2019; 7(1): 105-125.
45. Sabzian Pour Z., Islam Panah M. Return to management: Designing and explaining the new model of competencies of educational managers by content analysis method. *School Administration*. 2019;7(1): 229-251.
46. Mestry R. & Singh P. Continuing professional development for principals: a South African perspective, *South African Journal of Education*. 2007; 27(3): 477-490.
47. Mohammadi M., Fadavi M., Farhadi H. Provide a model for empowering primary school principals. *School Administration*. 2018; 6(2): 204-223.

48. Arefnezhad M. Identifying And Prioritizing Elements of Principals' Competencies with an Emphasis on Islamic Management. *School Administration*. 2017; 2(1): 151-172.

## واکاوی ادراکات معلمان پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی (مورد مطالعه: معلمان ناحیه یک شهر تبریز)

مرجان دوستی الوانق<sup>۱</sup>\*

پیمان یارمحمدزاده<sup>۲</sup>

بهبود یارقلی<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۲۲)

### چکیده

با توجه به نقشی که امروزه آموزش ضمن خدمت مجازی در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دارد، بررسی ادراکات معلمان نسبت به این نوع آموزش دارای اهمیت است. بنابراین، هدف از پژوهش حاضر واکاوی ادراکات معلمان ناحیه یک شهر تبریز پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی می‌باشد. روش انجام این مطالعه پدیدارشناسی توصیفی بود. جامعه مشارکت‌کنندگان این مطالعه معلمان ناحیه یک تبریز در مقاطع ابتدایی و متوسطه بودند که تجربه شرکت در آموزش ضمن خدمت مجازی را داشتند. جهت مصاحبه با معلمان از نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌مدار استفاده شد. در این راستا، پس از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته با یک سؤال کلی و سپس سؤالات اکتشافی جهت دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر با ۱۸ نفر، اشباع نظری در داده‌ها حاصل شد. طی مصاحبه‌ها، معلمان تجربیات خویش را از آموزش ضمن خدمت مجازی بیان نمودند که با روش هفت مرحله‌ای کلایزی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل ادراکات معلمان پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی نشان دهنده ۹ مضمون اصلی بود که عبارت‌اند از: قابلیت دسترسی فارغ از زمان و مکان، بهینه بودن، تناسب با روش‌های آموزشی و فناوری‌های نوین، حمایت‌های سازمانی، مشکلات محتوایی، مشکلات اجرایی، مشکلات ارزشیابی، مشکلات منابع انسانی؛ نداشتن زیرساخت‌های لازم. با توجه به این نتایج می‌توان گفت، بهره‌گیری از نظام آموزش مجازی در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، می‌تواند برخی از مشکلات و ناکارآمدی‌های آموزش ضمن خدمت حضوری معلمان از جمله همگام نبودن آموزش با تغییرات کتب درسی، محدودیت‌های زمان، مکان و منابع آموزشی را برطرف کرده و راه را برای پیدایش شیوه‌های نوین آموزش معلمان مانند شیوه‌های الکترونیکی و مجازی هموار نماید.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش ضمن خدمت، آموزش مجازی، ادراکات، معلمان.

۱- کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. (مسئول مکاتبات: marjandoosti51@gmail.com)

۲- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۳- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

## مقدمه

رشد و توسعه‌ی هر کشوری در گرو توسعه و بهسازی منابع انسانی آن کشور است. جهان کنونی ما دنیای سازمان‌هاست که عامل اصلی و گرداننده‌ی آن انسان است. آنچه به سازمان رشد و توسعه می‌دهد و دستیابی به اهداف و سودآوری را ممکن می‌کند، نیروی انسانی است (۱)، اما با توجه به این واقعیت که دانش بشری به سرعت در حال دگرگونی است، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که همه چیز به شدت در حال تغییر و تحول است (۲). کارکنان نیز برای غلبه بر مسائل و دشواری‌های ناشی از تغییرات سریع از محیط سازمان باید آموزش‌های لازم را بگذرانند تا بهتر بتوانند از استعداد‌های خود بهره گرفته و سازمان را در راه رسیدن به اهدافش کمک نمایند، از این‌رو، آموزش‌های رسمی ارائه شده دانشگاهی و مدرسه‌ای برای پاسخ‌گویی به مسائل و نیازمندی‌های محیط کار ناکافی است (۳).

آموزش مداوم کارکنان سازمان، یکی از اساسی‌ترین و پایدارترین روش‌های رشد و تکوین فرد و سازمان است. آموزش نیروی انسانی منجر به پرورش استعداد‌های افراد، ارتقای روش‌ها و فنون انجام کار، فراگیری دانش، افزایش مهارت‌های شغلی و جلوگیری از اتلاف هزینه برای سازمان می‌شود (۴). بنابراین بعد از آموزش‌های رسمی، آموزش ضمن خدمت<sup>۱</sup> بسیار با اهمیت بشمار می‌آید، زیرا این نوع آموزش در اشاعه دانش و مهارت سهم به سزایی دارد (۵). در این راستا، بقا و دوام سازمان‌ها در گرو تعادل بین روش‌های اجرای کار در سازمان، با تغییر و تحولات و نوآوری‌های فراسازمانی<sup>۲</sup> است. کلید اصلی این تعادل در استفاده از سازوکار<sup>۳</sup> مؤثر آموزش ضمن خدمت کارکنان است. اصولاً آموزش‌های ضمن خدمت را جزئی از آموزش‌های مداومی<sup>۴</sup> می‌توان تصور کرد که انسان‌ها برای ایفای نقش مؤثر در روابط شغلی و به‌طور کلی روابط اجتماعی بدان نیازمندند (۶).

در جامعه‌ای که سازمان‌های آن شدیداً به دانش و مهارت کارکنان خود متکی باشند، آشکار است که مؤسسات آموزش ضمن خدمت نقشی بسیار حیاتی و مهم در توسعه سرمایه‌های انسانی دارند. نقش آموزش ضمن خدمت عبارت است از توانمند کردن کارکنان برای کسب دانش، مهارت‌ها و رفتارهای ضروری که آن‌ها را قادر می‌سازد عملکرد شغلی‌شان را بهبود بخشند (۷). در واقع آموزش کارکنان یکی از کلیدهای موفقیت کسب و کار است. مطالعات نشان داده است موفق‌ترین و مولدترین کارکنان کسانی هستند که آموزش‌های گسترده‌ای را دریافت کرده‌اند. کارکنانی که در تولید محصول زبده هستند، اغلب سهم عمده‌ای در موفقیت آینده سازمان خود دارند. در یک دنیای ایده‌آل، سازمان‌ها قادر خواهند بود، افرادی را استخدام کنند که دارای مهارت‌های مورد نیاز در حرفه (شغل) هستند، اما در بازار کار

<sup>۱</sup>. In-service Training

<sup>۲</sup>. Meta Organizational

<sup>۳</sup>. Mechanism

<sup>۴</sup>. Continuous Education

رقابتی امروز، تقاضا برای کارگران ماهر به مراتب بیشتر از عرضه آنهاست. با انجام آموزش، نه تنها کارکنان به مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌ای یا فنی شغل خود مجهز می‌شوند، بلکه نشان‌دهنده سرمایه‌گذاری سازمان روی کارکنان خود نیز می‌باشد (۸).

سازمان آموزش و پرورش، به حق از بزرگ‌ترین و پیچیده‌ترین سازمان‌های اجتماعی در هر کشور محسوب می‌شود. این سازمان از دیر باز نقشی سازنده و اساسی در بقا و مداومت فرهنگ و تمدن بشری داشته و امروز نیز سنگ زیرین توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی هر جامعه است (۹). آموزش معلمان در قالب دو رویکرد کلی آموزش پیش از خدمت<sup>۱</sup> و آموزش ضمن خدمت<sup>۲</sup> به منصفه عمل در می‌آید. آموزش پیش از خدمت در بیشتر مواقع برعهده‌ی مراکز تربیت حرفه‌ای معلمان بوده و هدف آن آماده‌سازی معلمان برای ورود به دنیای شغلی خود است (۱۰). آموزش و پرورش در زمره سازمان‌هایی است که احساس نیاز به ایجاد و برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت، حتی شاید از دیگر سازمان‌ها نیز بیشتر باشد. در نظام آموزش و پرورش، معلمان عاملی تعیین‌کننده برای موفقیت در تغییرات آموزشی می‌باشند (۱۱)

برای دستیابی به تغییرات مطلوب و موفقیت‌آمیز آموزشی، یکی از شیوه‌های ارتقاء معلمان از طریق آموزش ضمن خدمت در جهت بهبود و ارتقاء مهارت‌های شغلی و افزایش دانش ایشان برگزار می‌گردد (۱۲). به عبارتی، آموزش‌های ضمن خدمت یکی از متداول‌ترین و بهترین راهکارها برای آموزش معلمان و به‌روزرسانی اطلاعات آنها است. آموزش ضمن خدمت با هدف رشد حرفه‌ای معلمان عبارت است از فعالیت‌های نظام‌داری که به‌منظور بهبود و ارتقای مهارت‌ها، دانش، کارآمدی و سایر مشخصه‌های فرد به عنوان یک معلم طراحی و اجرا می‌شود. هدف این آموزش‌ها علاوه بر بهبود کارآمدی، کسب نگرش‌ها و هنجارهای مطلوب در گرایش به حضور و پیگیری برنامه‌های ضمن خدمت است (۱۳). در آموزش ضمن خدمت اهدافی نظیر بهتر کردن راندمان کاری یک معلم (۱۴)، فراگیری دانش و افزایش مهارت‌های شغلی او (۴، ۱۵)، به‌روز کردن و یا گسترش مهارت‌های معلمان فعلی به-هنگام ارائه روش‌ها و رویه‌های کاری جدید (۱۶) و جلوگیری از اتلاف هزینه برای سازمان (۴) دنبال می‌شود.

"زمان" بزرگ‌ترین مسئله در فعالیت‌های آموزش ضمن خدمت است. تمام بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که کمبود وقت و انرژی برای شرکت در برنامه‌های تربیت نیروی انسانی، سد راه موفقیت خواهد شد زیرا کلیه بحث‌ها و مطالعات تخصصی، کسب مهارت‌های جدید و تغییر رویه تدریس به وقت کافی نیاز دارد. (۱۷). در این راستا، فناوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی روش‌های یادگیری و در کل چگونه زیستن را تغییر داده‌اند و طرق جدیدی را برای رسانش و تبادل دانش و اطلاعات عرضه

<sup>۱</sup> . Pre-service training

<sup>۲</sup> . In-service training

می‌دارند، این فناوری‌ها می‌توانند در جهت تقویت یا جایگزینی نظام‌های آموزشی موجود مورد استفاده قرار گیرند (۱۸). بنابراین، با اینکه آموزش ضمن خدمت پدیده نوینی محسوب نمی‌شود، بلکه دارای سابقه‌ای طولانی و همواره مورد توجه بوده است، اما توجه به استقرار نظام آموزش مجازی برای رفع نیازهای آموزشی ضمن کار کارکنان دستگاه‌ها، پدیده‌ی نوینی محسوب می‌شود (۱۹). آن‌چه موجبات توجه بنیادی به آموزش ضمن خدمت به مفهوم جدید را ایجاد و تسهیل کرد گستره تغییر و تحولاتی بود که دستاوردهای مهمی بخصوص در قلمرو فناوری به همراه داشت (۲۰).

دنیای امروز به سمت مجازی شدن در تمام ساحت‌های خود پیش می‌رود و آموزش و پرورش نیز چاره‌ای جز همسو شدن با این جریان ندارد. یکی از مصادیق همسویی آموزش و پرورش با پدیده مجازی شدن را می‌توان در سیستم آموزش مجازی جست و جو کرد (۱۰). یکی از تغییرات عمده در زمینه آموزش و از جمله آموزش ضمن خدمت، بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات است که ماحصل آن ظهور آموزش الکترونیکی و مجازی است. آموزش مجازی با بهره‌گیری از پیشرفت‌های صنعت فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات از راهکارهای نوین توسعه عدالت آموزشی در دنیای معاصر به شمار می‌رود و بنابر اعلام کارشناسان و متخصصان فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات تا سال ۲۰۲۰ آموزش مجازی مبتنی بر یادگیری الکترونیکی روش متعارف آموزشی در جهان خواهد بود (۲۱). واژه یادگیری الکترونیکی در توصیف انواع محیط‌های آموزشی زیر استفاده می‌شود: آموزش مبتنی بر وب؛ آموزش مبتنی بر کامپیوتر؛ سیستم‌های الکترونیکی پشتیبانی از عملکرد؛ آموزش مبتنی بر تکنولوژی؛ یادگیری آنلاین؛ یادگیری از راه دور؛ یادگیری الکترونیکی؛ آموزش از راه دور. آموزش الکترونیکی جامع بوده و در هر مکان و در هر زمان و با هر سرعتی که آموزش دهنده مطالب آموزشی را به‌وسیله شبکه در اختیار آموزش گیرنده قرار دهد؛ آموزش گیرنده در هر کجا باشد می‌تواند از آن استفاده نماید (۲۲).

از جمله مزایای آموزش الکترونیک می‌توان به مواردی همچون کاهش زمان و هزینه فراگیر؛ حق انتخاب فراگیر در تعیین دوره‌های آموزشی؛ امکان ثبت فعالیت‌ها و پیگیری پیشرفت فراگیر؛ امکان اجازه تهیه و آماده‌سازی مدل‌های مختلف آموزشی توسط مدرسان و امکان دسترسی شبانه‌روزی اشاره نمود (۲۳). اما با تمام مزیت‌هایی که می‌توان برای آموزش‌های الکترونیکی برشمرد هنوز موانعی در مسیر اثربخشی بهتر این نوع جدید از آموزش نسبت به آموزش‌های سنتی وجود دارد که باعث می‌شود برخی از سازمان‌ها با تردید به این نوع آموزش روی آورده و یا به‌طور کلی از آن رویگردان شوند. به‌عنوان مثال بر اساس آمار منتشره ۷۰ درصد مؤسسات آموزش مجازی در آمریکا با شکست مواجه شدند و نیز دانشگاه مجازی انگلیس، برخلاف هزینه‌های بسیار بالا، با استقبال کمی از طرف دانشجویان مواجه گشت (۲۴). به‌عبارت دیگر اگر چه آموزش الکترونیکی موجبات ایجاد محیط یادگیری مبتنی بر یادگیرنده (۲۵) و روش‌های یادگیری انعطاف‌پذیر را فراهم نموده است و با به‌کارگیری آخرین دستاوردهای عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، رویکردهای جدیدی را خلق و افق‌های روشنی را در

عرصه آموزش فراهم کرده است (۲۶)، اما بیان مزیت‌های یادگیری الکترونیکی به این معنی نیست که این شیوه از آموزش، خالی از اشکال یا فاقد هرگونه عیب و نقص است؛ بلکه باید یادآور شد که این شیوه هم می‌تواند معایب و نواقص خاص خود را دارا باشد (۲۷، ۲۸، ۲۹).

بدون تردید مهم‌ترین هدف آموزش‌های سازمانی، ایجاد تغییر در عملکرد کارکنان است به نحوی که موجب ارتقای سطح کیفی و کمی محصولات و خدمات سازمان گردد. علیرغم افزایش سرمایه‌گذاری و توجه روزافزون به این حوزه نسبت به برنامه‌های آموزشی و بهسازی منابع انسانی، نوعی تردید و دودلی در میان سرمایه‌گذاران سازمان‌ها در خصوص اثربخشی برنامه‌های آموزشی نیز تمایل آنها برای افزایش سرمایه‌گذاری‌های آموزشی را نشان می‌دهد (۳۰). زمانی که نتایج آموزش‌های سازمان براساس هدف مذکور سنجیده شود، اثربخشی آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارتی دیگر، سؤالی که پیش‌روی مؤسسات قرار دارد آن است که تلاش‌ها و فعالیت‌هایی که با هدف توسعه منابع انسانی از طریق آموزش انجام می‌شود، تا چه میزان به بهبود عملکرد فرد و سازمان منجر می‌شود (۳۱). از این‌رو، صرفاً آموزش و اجرای دوره‌های آموزشی نمی‌تواند به سازمان در راه رسیدن به اهداف خویش کمک کند، بلکه یک ارزشیابی جامع و کامل می‌تواند ما را از اثربخش بودن نتایج آموزش‌ها آگاه کند. ارزشیابی بازخوردی را ایجاد می‌کند که می‌توان با توجه به آن فهمید آموزش‌های ارائه شده در رسیدن به اهداف موردنظر اثربخش بوده‌اند یا خیر (۳۲).

آموزش مجازی در راستای پیشرفت خود با بهره‌گیری از فناوری اطلاعاتی و آموزشی در قالب شبکه جهانی اینترنت و قابلیت وب جهان‌گستر به حدی از تکامل رسیده که کلاس‌های اینترنتی و دانشگاه‌های مجازی به عنوان جایگزین‌های مناسب برای کلاس‌های عادی مدارس و دانشگاه‌های سنتی در نظر گرفته شده است و روز به روز ضرورت خود را اثبات می‌نماید. بنابراین لزوم پرداختن به این مسئله و زمینه‌یابی و مطالعه نگرش آن بیش از پیش احساس می‌شود، مطالعه نگرش معلمان نسبت به آموزش‌های ضمن خدمت مجازی می‌تواند در توسعه فرهنگ آموزش از راه دور نقش ایفا نموده و راه گشای استفاده مفیدتر از آن در آموزش کارکنان و کاهش محدودیت‌های زمانی و مکانی این نوع آموزش باشد (۳۴). با توجه به تغییر و تحولات سیستم آموزشی ایران در سال‌های اخیر، ضرورت آمادگی معلمان بیش از پیش احساس می‌شود؛ بنابراین به منظور اقدامات اساسی و علمی جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های ضمن خدمت مجازی معلمان باید متغیرهای مهم در این رابطه شناخته شوند و واکاوی دیدگاه معلمان نسبت به این گونه آموزش‌ها می‌تواند به بهبود نحوه‌ی اجرای آن‌ها کمک کند. این موضوع از دلایل اساسی پرداختن به پژوهش حاضر است، پژوهشگر به دنبال این است تا با بررسی تجارب واقعی معلمان از دوره‌های مجازی آموزش ضمن خدمت، عوامل و متغیرهایی را شناسایی کند. بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر مطالعه عمیق تجارب معلمان از دوره‌های مجازی آموزش ضمن خدمت است.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت دوره‌های ضمن خدمت معلمان در سطح جهان و ایران، در زمینه‌ی این دوره‌ها (سنتی و مجازی) پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است که با توجه به هدف و زمینه‌ای که پژوهشدر آن صورت گرفته است نتایج گوناگونی به دست آمده است.

نیک‌خواه و قنبری (۱۰) در پژوهشی که به صورت توصیفی-پیمایشی انجام گرفت به کاوش در برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت مجازی فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری پرداختند. نمونه‌ی آن‌ها شامل ۴۰۷ نفر از مدیران، معاونان آموزشی و پرورشی، معلمان و سایر کارکنان اداره کل آموزش و پرورش این استان بود. نتایج نشان داد که آزمون‌های مجازی ضمن خدمت الکترونیکی استان از وضعیت چندان مناسبی در زمینه‌های موردبررسی برخوردار نبوده‌اند و برای رسیدن این آزمون‌ها به وضعیت مناسب تلاش‌های زیادی لازم است که از طرف گروه‌های مختلف صورت پذیرد. محمدی و همکاران (۱۱) در پژوهشی توصیفی-پیمایشی به سنجش اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت معلمان مقطع ابتدایی پرداختند. نمونه آن‌ها شامل ۲۶۱ نفر از معلمان مقطع ابتدایی منطقه ۹ تهران بود. نتایج نشان داد که واکنش معلمان نسبت به این دوره‌ها با میانگین  $3/247$  در سطح نسبتاً مطلوبی بوده است. همچنین، اثربخشی دوره‌ها بر یادگیری معلمان با میانگین  $3/17$  و بهبود قابلیت معلمان  $3/11$ ، مؤثر بوده است، ولی بر تحقق اهداف منطقه ۹ با میانگین  $2/97$  اثربخش نبوده است. ولی در مجموع آموزش‌های ضمن خدمت منطقه ۹ با میانگین  $3/121$  اثربخش ارزیابی شد.

شجاع و همکاران (۳۲) در پژوهشی که به روش ارزشیابی انجام شد به بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی عمومی و تخصصی برگزار شده در دانشگاه فردوسی مشهد پرداختند. نمونه این پژوهش شامل ۴۲۱ نفر از کارکنان این دانشگاه بود. نتایج نشان داد که فراگیران واکنش مطلوبی به دوره‌های عمومی و تخصصی از خود نشان داده‌اند. سطح یادگیری در دوره‌های تخصصی و عمومی اثربخش بود و فراگیران دانش لازم را کسب کردند. از نظر تغییرات ایجاد شده در رفتار فراگیران نتایج نشان داد که دوره‌های تخصصی در سطح اثربخشی معناداری قرار نداشتند. رضایی کلانتری و همکاران (۱۴) در پژوهشی پیمایشی به بررسی عوامل مؤثر در استقرار دوره‌های آموزش ضمن خدمت مجازی ازدیدگاه فرهنگیان شهر ساری پرداختند. نمونه شامل ۲۶۰ نفر از فرهنگیان این شهر بود. نتایج نشان داد که سه عامل سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و انسانی در استقرار دوره‌های مجازی ضمن خدمت مؤثر است.

مستحفظیان و همکاران (۳۴) در پژوهشی پیمایشی بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت مجازی بر عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی استان اردبیل پرداختند. نمونه آن‌ها برابر با ۲۴۲ نفر بود. نتایج نشان داد تمامی مؤلفه‌های آموزش ضمن خدمت مجازی (ارتقاء فرایند یاددهی-یادگیری، ارتقاء تعاملات انسانی، ارتقاء استفاده از اینترنت و آشنایی با رایانه، صرفه‌جویی از زمان،



مهارت فنی و عملی، استفاده از روش‌ها و الگوهای جدید آموزشی، گرایش به تربیت بدنی) توانایی پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی را دارا می‌باشند. معینی و باتوبه (۳۵) در پژوهشی به بررسی تاثیر آموزش دوره‌های ضمن خدمت بر تدریس معلمان پرداختند. روش انجام این پژوهش پیمایشی بود. تعداد نمونه ۷۲ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهرستان مریوان بود. نتایج حاکی از این بود که آموزش‌های ضمن خدمت بر استفاده معلمان از روش‌های فعال تدریس، بهبود مدیریت کلاس درس معلمان، تقویت میل به مطالعه و افزایش توانایی معلمان تاثیر معنی‌داری دارد. بیگ محمدی (۳۶) در پژوهشی به مقایسه اثربخشی آموزش‌های سنتی و الکترونیکی در اداره آموزش و پرورش ماهشهر پرداخت. روش انجام این مطالعه شبه آزمایشی بود. حجم نمونه شامل ۱۷۵ نفر که در آموزش‌های سنتی و ۸۶ نفر که در آموزش‌های الکترونیکی شرکت کرده بودند. نتایج نشان داد که آزمون‌ها و پرسش‌ها در گروه آموزش‌های الکترونیکی به طور مناسب‌تر در اختیار فراگیران قرار گرفته‌است و تمرین‌ها و تکالیف در گروه آموزش‌های سنتی کارآمدتر بوده است.

خلیل پور (۳۷) در پژوهشی تحت عنوان بررسی میزان اثربخشی دوره‌های کوتاه مدت آموزش‌های ضمن خدمت فرهنگیان بیان می‌کند که برنامه‌های توسعه اقتصادی و اجتماعی تا هنگامی که بر یک نظام صحیح و حساب شده آموزشی مبتنی نباشند نمی‌تواند به درستی اجرا شوند، زیربنای ایجاد این نظام تدوین سیاست ملی آموزشی با هدف‌ها و سیاست‌های پویایی توسعه است و برای تدوین چنین سیاست آموزشی در وهله اول پژوهش و تحقیق در زمینه آموزش ضرورت می‌یابد. موسوی و کولیوند (۳۸) در پژوهشی با هدف استقرار آموزش ضمن خدمت الکترونیکی معلمان ناحیه دو آموزش و پرورش شهر خرم آباد از دیدگاه متخصصان که به صورت روش توصیفی- پیمایشی انجام شد، نشان داد که متخصصان آموزش الکترونیکی، موانع سازمانی را مهم‌ترین و موانع مالی را کم‌اهمیت‌ترین موانع به شمار می‌آورند.

یانوسچیک<sup>۱</sup> و همکاران (۳۹) در پژوهشی پیمایشی به بررسی یادگیری الکترونیکی به عنوان یک راه برای بهبود کیفیت آموزشی دانشجویان بین‌المللی به تدریس ریاضیات با استفاده از آموزش الکترونیکی به عنوان آموزش مبتنی بر وب پرداختند. نمونه‌ی آن‌ها شامل ۶۵ نفر از دانشجویان بین‌المللی دانشگاه پلیتکنیک توماسک<sup>۲</sup> بودند. نتایج نشان داد که در جامعه مدرن، فن‌آوری‌های آموزش الکترونیکی به عنوان یک مدل آموزشی به شکل فزاینده‌ای محبوبیت دارند و این قالب آموزشی باعث می‌شود تا برنامه درسی جذاب، کارآمد، انعطاف‌پذیر، مقرون به صرفه و آسان در چارچوب آموزش سنتی ممکن شود. دمتری آدیس<sup>۳</sup> و همکاران به نقل از قربانی‌زاد و قربانی پاجی (۴۰) در مطالعه بین

<sup>۱</sup>. Yanuschik

<sup>۲</sup>. Tomsk Polytechnic University

<sup>۳</sup>. Demeter Addis

المللی مهم‌ترین دلیل عدم استفاده معلمان از فناوری اطلاعات و ارتباطات را عدم آشنایی آن‌ها با فناوری اطلاعات و احساس عدم اطمینان بیان نموده است. معلمان علاقه قابل ملاحظه‌ای به یادگیری و استفاده از فناوری دارند ولی به حمایت آموزشی اساسی و مداوم برای بهبود مهارت‌های خود نیاز دارند. استریکر و همکاران<sup>۱</sup> (۴۱) در پژوهش خود با عنوان آموزش مجازی با استفاده از یک محیط یادگیری کارآمد، بیان کردند که، نگرش نسبت به قوهی ادراک، دانسته‌های رایانه‌ای، انگیزه، سبک‌یادگیری، در دسترس بودن زیرساخت‌ها و توزیع جنسی تا حد نسبتاً زیادی در موفقیت، اجرا و استقرار آموزش مجازی مفید است و با استفاده از محیط آموزش مجازی مناسب یادگیری خود تنظیم، محقق می‌شود. ارتباط معناداری بین انگیزه و تلاش دانش آموز در این محیط دیده شده است و در نهایت استفاده مناسب از منابع یادگیری به عنوان بخشی از صلاحیت تحت نظارت در نظر گرفته شده است. دوراکوا و کاستولانیووا<sup>۲</sup> (۴۲) در مقاله‌ای با عنوان مدل پیچیده "ارزشیابی یادگیری الکترونیکی با تمرکز بر آموزش سازگار شده"<sup>۳</sup> مدلی پیچیده برای ارزشیابی این‌گونه نظام‌ها پیشنهاد کردند که تمرکز ویژه‌ای بر دوره‌های یادگیری الکترونیکی سازگار شده دارد. آن‌ها در مدل ارزشیابی خودشان، تمامی عنصرهای تعامل کننده را شناسایی و تعریف کرده و سپس جنبه‌ها و روش‌های تحلیل و ارزشیابی چنین عنصرهایی را تبیین کردند

همان‌گونه که مشاهده شد، پژوهش‌های متنوعی در زمینه‌ی آموزش ضمن خدمت مجازی انجام گرفته است. این پژوهش‌ها را می‌توان به پژوهش‌هایی که به بررسی نیازسنجی و استقرار این نوع آموزش‌ها و اثربخشی آن‌ها تقسیم‌بندی کرد. همچنین بیشتر پژوهش‌هایی که انجام گرفته است با استفاده از روش‌های کمی پژوهش انجام گرفته است. از این رو، واکاوی دیدگاه معلمان نسبت به این دوره‌ها با استفاده از روش‌های کیفی پژوهش و مصاحبه‌های عمیق ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، این پژوهش قصد دارد به با استفاده از دیدگاه معلمان به این سؤال پاسخ دهد:

تجربه زیسته معلمان پیرامون آموزش‌های ضمن خدمت مجازی چگونه است؟

## روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات کیفی است و از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. پدیدارشناسی می‌تواند به عنوان یک استراتژی تحقیق (۴۳) یا به عنوان یک نوع نگرش (مجموعه نظام خاصی که یک موضوع را در چارچوب آن بتوان تحقیق کرد) مطرح شود.

<sup>۱</sup> . Daneil & David

<sup>۲</sup> . Dvořáková & Kostolányová

<sup>۳</sup> . Complex Model Of E-Learning Evaluation Focusing On Adaptive Instruction

مشارکت کنندگان این پژوهش شامل ۱۸ نفر از معلمان ناحیه یک تبریز در مقاطع ابتدایی، دوره متوسط اول و دوم که تجربه شرکت در آموزش ضمن خدمت مجازی را داشتند می‌باشند. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت هدفمند ملاک‌محور<sup>۱</sup> بوده و تا آن‌جا ادامه پیدا نمود که اشباع در اطلاعات حاصل شود. پاتون اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند یا از روی قصد را برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به کار برد که در آن مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی اطلاعات غنی دربردارند، انتخاب می‌شوند. نمونه‌گیری ملاک‌محور نوعی نمونه‌گیری هدفمند است که مستلزم انتخاب مواردی است که ملاک مهمی را برآورده می‌سازد (۴۴). در این پژوهش ملاک انتخاب معلمان، دارا بودن حداقل پنج سال سابقه خدمت و گذراندن دوره‌های آموزش ضمن بود. البته ملاک گذراندن دوره‌ها شامل معلمان بود که طبق اطلاعاتی که کسب شد به صورت پیگیرانه و منظم در این دوره‌ها شرکت کرده بودند و با سامانه‌ی جامع یادگیری و آموزش فرهنگیان (LTMS) آشنایی کافی داشتند.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختار یافته عمیق استفاده شد. مصاحبه با یک سؤال کلی درباره اینکه «تجربیاتتان پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی چیست؟»، «تجربیاتتان را از آموزش ضمن خدمت مجازی بیان فرمایید»، سپس سؤالات اکتشافی برای دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر مطرح شد. مصاحبه‌ها بین ۲۰ الی ۴۰ دقیقه بود و از هر کدام از شرکت‌کنندگان فقط یک جلسه مصاحبه به عمل آمد. مصاحبه‌ها تا دستیابی به اطلاعات عمیق ادامه یافت. با اجازه مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها با دستگاه ضبط صدا ضبط شده و بعد از اتمام مصاحبه با چندین بار گوش دادن، متن مصاحبه پیاده‌سازی شد. بدین منظور با ۱۸ نفر از معلمان ناحیه یک تبریز از هر سه مقطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم، مصاحبه به عمل آمد که در ۱۴ نفر اول اطلاعات به دست آمده اشباع شده بود ولی برای اطمینان بیشتر از اشباع اطلاعات از ۴ نفر دیگر نیز مصاحبه به عمل آمد. در این پژوهش از روش هفت مرحله‌ای کلایزی<sup>۲</sup> برای جدا کردن جملات مضمونی با رویکرد انتخابی<sup>۳</sup> استفاده شد که مراحل این روش عبارتند از:

۱- خواندن تمام توصیف‌های ارائه شده توسط شرکت‌کننده در مطالعه برای به دست آوردن یک احساس و مانوس شدن با آن‌ها؛ ۲- استخراج جملات مهم؛ ۳- فرموله کردن معانی؛ ۴- ایجاد تم یا موضوعات اصلی؛ ۵- تلفیق نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش؛ ۶- فرموله کردن توصیف جامع پدیده تحت مطالعه؛ و ۷- اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها.

بدین ترتیب ابتدا متن هر مصاحبه به عنوان یک کل مورد توجه قرار گرفت و معنی جملاتی که حاوی تجربه‌ای از آموزش ضمن خدمت مجازی بود مورد توجه قرار گرفت. جدا کردن جملات مضمونی

<sup>۱</sup>. Criterion sampling

<sup>۲</sup>. Colaizzi

<sup>۳</sup>. Selective Approach

برای هر مصاحبه به طور مجزا (مضمون اولیه) انجام شد. طبقات اولیه طراحی و مضمون‌ها در آن قرار گرفتند و با تغییر و جابجایی مضمون‌ها تلفیق مضمون‌های مشترک و حذف مضمون‌های ناثواب، مضمون‌های اساسی مشترک پدیدار شدند. به عبارت دیگر، عبارت‌ها، جمله‌ها و بندهای متعلق به هر کدام از مصاحبه‌ها به‌طور مجزا از مصاحبه‌های دیگر و با توجه به وجوه مشترک، در قالب مضمون‌ها سامان‌دهی شدند. تعداد ۲۵ زیر مضمون استخراج شد که بنابر نقاط اشتراک در قالب ۹ مضمون یا مؤلفه کلی تلخیص داده شدند.

برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌ها از منظر پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان پژوهش، اقدامات زیر انجام شد: اول تطبیق توسط اعضا<sup>۱</sup> که در آن برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرآیند تحلیل با مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز داشتند. مقوله‌های به دست آمده و مطالب مورد اشاره مورد توافق آن‌ها بود. دوم بررسی اساتید راهنما و مشاور، به بررسی یافته‌ها و اظهار نظر درباره آن‌ها پرداختند. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت کردند. به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده فقط در جهت اهداف پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین به شرکت‌کنندگان اعلام شد که در هر مرحله از پژوهش می‌توانند انصراف خود را از ادامه شرکت در پژوهش اعلام کنند و مشخصات آنان در طول پژوهش و بعد از آن به صورت محرمانه حفظ می‌شود.

### یافته‌های پژوهش

در مرحله‌ی تحلیل مفاهیم، با توجه به شیوه تحلیل کلایزی تمام توصیف‌های ارائه شده توسط شرکت‌کنندگان به دقت مورد مطالعه قرار گرفت، جملات مهم استخراج گردید، معانی درک و مضامین اصلی استخراج شد. در ادامه در قالب جدول تم‌ها و زیر مضمون‌ها ارائه شده، سپس به توصیف هر کدام از مضمون‌ها به صورت مبسوط پرداخته شد. در هر قسمت شواهدی مرتبط با مفاهیم ارائه گردید. با نگاهی کوتاه مشخص می‌شود که مضامین استخراج شده در دو طیف محاسن و معایب آموزش‌های مجازی ضمن خدمت قرار گرفته‌اند.

<sup>۱</sup>. Member Checking

جدول ۱: مفاهیم اصلی و اولیه حاصل از مصاحبه‌ها

مفاهیم اصلی	کدهای باز (مفاهیم اولیه)
قابلیت دسترسی فارغ از زمان و مکان	انعطاف‌پذیری در ساعات آموزش، سهولت دسترسی از لحاظ زمان و مکان، مدیریت زمان و مکان آموزش و پاسخگویی
بهینه بودن	به صرفه بودن هزینه‌های اجرایی برای سازمان، کاهش هزینه‌های اضافی برای معلمان،
تناسب با روش‌های آموزشی و فناوری‌های نوین	آشنایی معلمان با شیوه‌های آموزش در فضای مجازی، یادگیرنده محور شدن آموزش‌ها و آموزش مهارت‌های فنی و رایانه‌ای، به روز شدن روش‌های آموزشی و آزمون، آموزش آنلاین
مشکلات ارزشیابی	ایجاد فرصت برای سودجویان جهت درآمدزایی از این طریق، بی‌اعتباری نتایج دوره‌های برگزار شده
مشکلات اجرایی	عدم نیازسنجی از معلمان، تأکید بیش از حد به ارزشیابی سالانه جهت ترغیب افراد به شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت مجازی، نبود نظارت صحیح بر فرایند اجرای دوره‌ها، پاسخگویی یک نفر بجای چندین نفر، تقلب
مشکلات محتوایی	تأکید بر مطالب عمومی و کلیشه‌ای، تخصصی نبودن محتوای آموزش، سلیقه‌ای بودن محتواها
حمایت‌های سازمانی	بهبود و ارتقای سازمان، افزایش رتبه در ارزشیابی سازمانی
نداشتن زیرساخت‌های لازم	مجهز نبودن تمامی مدارس به سیستم‌های کامپیوتری و امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب و عدم پهنای باند مناسب جهت شرکت در دوره
مشکلات منابع انسانی	نداشتن سواد رسانه‌ای کافی جهت شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت مجازی، مشکلات شخصی و کاری معلمان، نداشتن انگیزه علمی کافی برای شرکت در دوره‌ها

### ۱- قابلیت دسترسی فارغ از زمان و مکان

فراگیران با اتصال به اینترنت در هر زمان و مکانی که نیازمند آموزش باشند، آن را به صورت کلاس مجازی دریافت می‌کند؛ در واقع برای استفاده از محتوای آموزش نیازی به حضور در محل خاصی نیست و می‌توان از هر جا با استفاده از یک کامپیوتر و اینترنت و حتی گوشی همراه در کلاس درس حضور یافت؛ در این زمینه مشارکت کنندگان در پژوهش به چهار بخش مهم اشاره داشتند:

**افزایش ساعات آموزش:** عدم وابستگی کلاس درس به زمان خاص و امکان دسترسی به مطالب و محتوای درسی در هر زمان و مکان باعث می‌شود معلمان بدون خطر از دست دادن فرصت آموزش به یادگیری بپردازند (۴۵). تجربه دو مشارکت‌کننده به صورت زیر بود<sup>۱</sup>:

مشارکت‌کننده شماره ۵: «کلاسای حضوری برای من مفید نیست چون مدرس میاد یه چیزایی تند تند میگه که ساعت بگذره واسه همین اصلا نمیرم، مجازی هم برای دروس عمومی خوبه میخونم سؤال در میارم».

**سهولت:** از جمله الزامات پرداختن به آموزش مجازی در دنیای نوین، نیازهای روزافزون مردم به آموزش، عدم دسترسی آن‌ها به مراکز آموزشی، کمبود امکانات اقتصادی، کمبود آموزشگران مجرب و هزینه‌های زیادی که صرف آموزش می‌شود، است (۴۶).

مشارکت‌کننده شماره ۱۲: «من خودم دوره‌های مجازی رو به دوره‌های حضوری ترجیح میدم چون بچه دارم یا آزمون‌ها گاهی اوقات روزای تعطیل‌مون میفته و تو دوره‌های حضوری نمیتونیم از تعطیلاتمون استفاده کنیم. مجازی چون وقت‌گیر نیست راحت می‌تونم دوره رو بگیرم».

**انعطاف‌پذیری در آموزش:** این نوع آموزش با فراهم آوردن آموزش خصوصی امکان تنظیم سرعت پیشرفت درسی را نیز برای فراگیر فراهم می‌آورد و در این صورت فرد می‌تواند متناسب با توان یادگیری خود سرعت پیشرفت خود را تنظیم کند (۴۷)؛ لذا سرعت فراگیری آموزش مجازی نسبت به آموزش سنتی به مراتب بیشتر بوده و حداقل ۵۰ درصد بهبود و سرعت را به دنبال خواهد داشت (۴۸). مشارکت‌کننده شماره ۳: «... تا جایی که بتونم و مخصوصاً زمانی که دوره‌ها محتوای تخصصی داشته باشه خودم میخونم و آزمون میدم ... خیلی‌هاشو از دوران قبل دانشگاه تا الان خوندم؛ بخاطر همین با توجه به اطلاعات خودم می‌زنم».

**مدیریت زمان و مکان آموزش و پاسخگویی کارکنان:** آموزش مجازی نسبت به آموزش سنتی دارای مزایای عمده‌ای است. انعطاف‌پذیری و حذف تردهای بی‌مورد و پرهزینه برای شرکت در دوره‌های آموزش از مهمترین آن‌ها به شمار می‌آید. آموزش مجازی از متغیرهای زمان و مکان مستقل است (۴۸).

مشارکت‌کننده شماره ۴: «... ولی خب از طرف دیگه باعث کاهش رفت و آمد به محل کلاس‌ها شده که به تبع باعث شده از ساعات مفید روزانه بیشتر استفاده کنیم».

<sup>۱</sup>. به جهت طولانی شدن حجم مقاله تنها به تجربه یک مشارکت‌کننده در هر مفهوم اشاره شده است.

## ۲- بهینه بودن

آموزش مجازی، موجب شده تا تصورات قبلی در زمینه نیاز به امکانات فیزیکی بسیار برای فرایند یاددهی-یادگیری در آموزش عالی دچار تحول و دگرگونی جدی شود. هدف آموزش مجازی، ارتقای دانش و مهارت‌های نیروی انسانی با به کارگیری برنامه‌های مقرون به صرفه است. این به صرفه بودن دامنه وسیعی از امکانات را در برمی‌گیرد مانند صرفه‌جویی در هزینه‌های اجرایی برای سازمان و کارکنان.

**کاهش هزینه‌های اجرایی دوره برای سازمان:** هزینه برگزاری دوره‌های آموزش مجازی گران نبوده و با استفاده از نرم افزارها و ابزارهای موجود می‌توان اقدام به برگزاری این دوره‌ها نمود (۴۸). شاهد مثال در این باره بخشی از مصاحبه مشارکت‌کننده شماره ۱۰ است:

«به نظر من که دوره‌های مجازی خیلی بهتر از دوره های حضوری هستن، بخاطر اینکه نمی‌خواد وقتت رو تلف کنی، هزینه رفت و آمد نداری، یا هزینه‌های اضافی که آموزش و پرورش متقبل میشه مثل پذیرایی و اجاره مدرسه و عوامل اجرایی و ... اینا کاسته میشه.»

**کاهش هزینه‌های رفت و آمد برای معلمان:** سهولت دسترسی به کلاس‌ها برای کارآموزان برگزاری کلاس‌ها در تمامی ساعات شبانه روز و ایام هفته و اجتناب از عوامل استرس‌زا مانند حضور در جمع، ترافیک شهری، تاخیر و ... امتیازات خاصی است که آموزش مجازی توانسته برای فراگیران ارائه کند، این رفع محدودیت‌های آموزشی بخصوص برای بانوان اعم از مدرس و کارآموز اهمیت بیشتری دارد.

مشارکت‌کننده شماره ۱۶: « دوره‌هایی که بصورت تئوری هستش، خوبه که مجازی بشه، چون ساخته بریم وقت بزاریم تو کلاس بشینیم.»

## ۳- تناسب با روش‌های آموزشی و فناوری‌های نوین

امروزه دنیای مجازی فصل جدیدی در توسعه فعالیت‌ها در همه زمینه است و آموزش مجازی در طول سال‌های اخیر به‌عنوان یکی از کاربردهای مهم فناوری اطلاعات و ارتباطات در جهان مطرح بوده است و شیرازه‌ی آن بر آموزش به‌صورت مجازی و با استفاده از بسترهای مجازی و کامپیوتری استوار بوده و محتوای آموزشی با استفاده از روش‌های مجازی (همچون فایل صوتی، ویدئو، ارتباط اینترنتی و تلفنی و ...) به حضور دانشجو می‌رسد.

**آموزش مهارت‌های فنی و رایانه‌ای:** در آموزش مجازی معلم باید علاوه‌بر احاطه به مبحث تدریس و هنرهای تدریس، با کامپیوتر و امکاناتی که در اختیار دارد، آشنائی کامل داشته باشد. در

اختیار داشتن فیلم و انیمیشن آموزشی، ایجاد تعامل با کاربر، امکان تنظیم تدریس با نیازهای کاربر، توان محاسباتی بالای کامپیوتر و امکان ارائه بازخورد آنی و همه آنچه به عنوان برتری‌های تدریس مبتنی بر کامپیوتر بیان می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۲: «آموزش مجازی باعث میشه که وقت آدم تلف نشه و اون‌هایی که در فضای مجازی کار نکردن مجبور میشن با کامپیوتر کار کنند و یاد بگیرند».

**یادگیرنده محور شدن آموزش:** این نکته قابل درک است که از مهمترین مزایای این تغییر حرکت از معلم محوری به شاگرد محوری است در آموزش مجازی بطور واضحی فراگیر خود مسئول تمام کارهایش از قبیل: انتخاب دروس، انتخاب ساعات مطالعه، ارزشیابی و... است (۴۸).  
مشارکت‌کننده شماره ۱۰: «در دوره‌های مجازی یک منبع و فعالیتی رو مشخص می‌کنن با استفاده از اینترنتن مطلب رو آموزش میدن و در نهایت تکالیفی رو میخوان».

**امکان ترکیب با سایر فضاهای مجازی:** بر خلاف سایر شیوه‌های آموزش از راه دور، آموزش مجازی تجربه منحصر به فرد استفاده همزمان از سه شیوه سنتی آموزش یعنی دیداری، شنیداری و سنتی را فراهم می‌کند. امکان ارائه دروس در محیط چندرسانه‌ای<sup>۱</sup> و استفاده از سایر فضاهای مجازی وجود دارد در این مورد می‌توان به شاهد زیر اشاره کرد:

مشارکت‌کننده شماره ۱۲: «اطلاع رسانی آزمون‌های مجازی هم تا زمانی که تلگرام نبود خوب نبود از وقتی تلگرام اومده اطلاع رسانی خیلی خوب شده و به موقع در جریان آزمون‌ها قرار می‌گیریم. حتی جزوه رو هم در تلگرام قرار میدن که از اونجا دانلود کنیم و به نظرم تونسته محدودیت‌های دوره‌ی حضوری رو برطرف کنه».

**به روز بودن روش‌های آموزشی و آزمون:** در این شیوه آموزش، به هنگام سازی دوره‌های مبتنی بر آموزش مجازی به سرعت و به سادگی انجام می‌شود. موضوعات و محتویات تغییر یافته به سرعت بر روی سرویس‌های مربوطه قرار می‌گیرد و فراگیران بلافاصله از نتایج آن بهره‌مند می‌شوند (۴۸).

مشارکت‌کننده شماره ۱۷: «دیدگاه کلی من درباره آموزش ضمن خدمت مجازی معلمان خوبه، علم به روز میشه، فناوری‌های جدید میاد، رشته‌های جدید ابداع میشه، روش‌های جدیدی برای تدریس به معلم‌ها آموزش داده میشه ... یک سری سؤالات، جزوه pdf در کانال قرار میدن که ما دانلود کنیم یا اپلیکیشن‌های معرفی می‌کنن که بخریم تو گوشیمون نصب کنیم و به سرعت ازش استفاده کنیم».

<sup>۱</sup>. Multimedia



#### ۴- حمایت‌های سازمانی

با اجرای برنامه‌های آموزشی به شیوه مجازی با توجه به قابلیت‌های بسیار وسیع اجرایی این گونه سیستم‌ها، می‌توان حمایت‌های وسیع سازمانی و مدیران سازمانی را انتظار داشت.

**افزایش امتیاز در ارزشیابی سازمانی:** ارزشیابی عملکرد یکی از زیر نظام‌های مدیریت عملکرد است که به منظور سنجش و ارزش‌گذاری سالانه عملکرد مدیران و کارمندان با استفاده از روش‌ها و ابزارهای لازم با نگاه به گذشته و قضاوت در مورد میزان تحقق برنامه‌های مورد توافق بین ارزشیابی شونده و مقام مسئول انجام می‌گیرد. از جمله نکاتی که در کسب امتیاز در این ارزشیابی مورد استفاده قرار می‌گیرد شرکت در دوره‌های ضمن خدمت است که غالب معلمان شرکت‌کننده در پژوهش از آن به عنوان یکی از دلایل شرکت در دوره‌های مجازی یاد کردند.

مشارکت‌کننده شماره ۳: «دوره‌های مجازی باعث شده که خیلی راحت بتونیم نزدیک هزار ساعت دوره ضمن خدمت برای خودمون بگیریم ... یکی از ملاک‌های ارزشیابی که در اواخر سال صورت می‌گیره همین ساعات ضمن خدمت هستش». مشارکت‌کننده شماره ۵: «بخشنامه اومده هر کی بیشتر در این دوره شرکت کنه تو ارزشیابی تأثیر داره».

**امکان ارتقای سازمانی:** گراینر<sup>۱</sup> که برجسته‌ترین کارش تکامل و تحول در رشد سازمان‌هاست معتقد است که همان‌طور که یک انسان متولد شده و در طی زندگی قبل از آن که به بزرگسالی برسد از مراحل نوزادی، کودکی، پیش دبستانی، نوجوانی می‌گذرد، سازمان‌ها نیز مراحل را برای رشد طی می‌کنند. چرخه عمر سازمانی یک روش مفید برای تفکر درباره رشد و تغییر در سازمان‌ها به حساب می‌آید. این مفهوم نشان می‌دهد که سازمان‌ها متولد شده، رشد کرده و نهایتاً از بین می‌روند (۴۹). مشارکت‌کننده شماره ۱۸: «من سعی می‌کنم در اکثر دوره‌های مجازی که برگزار میشه شرکت کنم و امیدوارم که با شرکت در این دوره‌ها و بالاتر بردن رتبه بتونم استخدام رسمی بشم».

#### ۵- مشکلات محتوایی

اساس یک سیستم آموزشی را محتوای واحدهای آن شامل سرفصل‌های درس، اهداف درسی، تکالیف درس، برنامه‌های آموزشی، نحوه سازماندهی درس، حجم مطالب و به‌روز بودن تشکیل می‌دهد (۵۰). در صورتی که محتوا دارای کیفیت موردنیاز نباشد حتی با بهترین روش‌ها نیز نمی‌توان به اهداف یادگیری دست یافت در این زمینه مشارکت‌گندگان به مواردی اشاره داشته‌اند.

<sup>۱</sup>. Greiner

**کاربردی نبودن و تأکید بر مطالب کلیشه‌ای:** کیفیت محتوا در آموزش‌های مجازی بسیار مهم و مورد توجه است و باعث ارتقا و غنای آموزش گردد؛ با این حال تأمین‌کنندگان و توسعه‌دهندگان محتوای آموزش مجازی شناخت کمی نسبت به فرایند یادگیری دارند و بیشتر بر بهره‌وری تمرکز می‌کنند تا اثربخشی خود یادگیری؛ در ضمن ارائه اطلاعات و محتوای قدیمی و منسوخ به فراگیران موجب نگرش منفی آنان نسبت به آموزش مجازی می‌شود (۵۱).

مشارکت‌کننده شماره ۱۴: «موزش‌های ضمن خدمت مجازی اصلاً کاربردی نیستش، دوره‌های مجازی در حد مطالعه هستن فقط برای اطلاعات عمومی».

**سلیقه‌ای بودن محتوا:** ضعف آگاهی تأمین‌کنندگان محتوا موجب غفلت آنان از این مسئله می‌شود که هر موضوعی بدون انجام فرایند نیازسنجی آموزشی قابلیت ارائه در فضای مجازی را ندارد؛ علت بروز این مشکل را باید در تخصص ارائه‌دهندگان آموزش مجازی جستجو کرد (۵۱).

مشارکت‌کننده شماره ۱۵: «کثر دوره‌های مجازی به سلیقه‌ی مقامات رده بالا صورت می‌گیره که شاید فقط به درد بعضی کارمندا بخوره؛ یعنی به نوعی توفیق اجباری هستش».

## ۶- مشکلات اجرایی

هر تغییری با توجه به الزامات خود در مسیر اجرایی با مشکلات خاص همراه خواهد بود. میزان این چالش‌های اجرایی به متغیرهای متفاوتی بستگی دارد مانند: میزان تغییر، تأمین پیش‌زمینه‌های اجرایی، نوع برخورد مخاطبان تغییر و شرط اساسی یعنی نحوه مدیریت تغییرات.

**مبتنی نبودن بر نیازسنجی:** عدم توجه به پیش‌زمینه‌های متفاوت کاربران از لحاظ زبانی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی با توجه به نگرش به سطح عام مخاطبان یکی از مشکلات عمده آموزش‌های مجازی است چون پذیرش سیستم آموزش مجازی به سطوح مختلف فرهنگی (از قبیل: اجتماعی، شخصی، سازمانی و انضباطی) آنان بستگی دارد و استفاده از این تفاوت‌ها به عنوان یک فرصت مهم یادگیری الزامی است (۵۱).

مشارکت‌کننده شماره ۱۵: «گه در طراحی دوره‌ها نیازسنجی بکنن و نیاز ما رو بدونن ما هم رغبت بیشتری برای شرکت در این دوره‌ها پیدا می‌کنیم ولی کسی نیست که به نیازهای ما پاسخ بده».

**نداشتن نظارت صحیح:** عدم تکامل استانداردهای آموزش الکترونیکی به سبب نو بودن و به طبع آن کنترل کمتر بر فراگیران و کاهش ارتباط چهره به چهره و غیر کلامی باعث ایجاد مشکلات خاصی در آموزش‌های مجازی شده است.

مشارکت‌کننده شماره ۱۸: «... بطور کلی باید بگم که آموزش مجازی بصورت مطلوب برگزار نمی‌شه و هیچ بار آموزشی نداره».

**گواهی‌گرایی به جای تأکید بر یادگیری:** یکی از اهداف آموزش‌های سازمانی گسترش آموزش‌های ارتقایی است، آموزش‌هایی که برای آماده کردن کارکنان برای قبول مسئولیت‌های بیشتر، احراز مقامات بالاتر با توجه به تغییر پست سازمانی که برای آنان بهبود می‌آید، اجرا می‌شود (۵۲). مشارکت‌کننده شماره ۲: «دوره‌های مفید در دوره‌های حضوری کم هستند فقط صرف اینکه آدم دوره‌ای داشته باشه میره، ۹۰٪ بخاطر مدرکش میریم نه اینکه چیزی یاد بگیریم».

#### ۷- مشکلات ارزشیابی

ارزشیابی مجازی تعداد زیادی آزمون را شامل می‌شود که این آزمون‌ها به وسیله نرم افزار ارائه و ارزشیابی می‌شود و هدف اصلی آن‌ها نیز کمک به خودارزشیابی فراگیر است؛ اما همانطور که در بخش‌های قبلی نیز عنوان شد، متأسفانه هنوز به درستی ساختار و استانداردهای دقیقی برای کل فرایند و بخصوص فرایند ارزشیابی فراهم نشده است که این ضعف در حیطه ارزشیابی به صورت پررنگ‌تری خود را نشان می‌دهد.

**بی اعتباری نتایج:** ارزشیابی یکی از مهمترین گام‌های اجرا و توسعه آموزش‌های مجازی است که اغلب مورد کم توجهی و غفلت واقع می‌شود، با انجام درست این فرایند می‌توان به میزان واقعی اثربخشی آموزش‌های مجازی پی برد و نتیجه را تجزیه و تحلیل نمود. مشارکت‌کننده شماره ۱۴: «موقع آزمون کسی نمی‌خونه یا می‌دیم همکارامون می‌زنن یا با مشورت هم، یا می‌برم کافی نت می‌زنه برام، گاهی وقت‌ها هم پیش اومده که یه نفر از صفحه امتحانش اسکرین شات می‌گیره می‌فرسته گروه تلگرام با مشورت تو گروه همزمان امتحان می‌دیم».

**ایجاد فرصت برای سودجویان:** نبود دستورالعمل صحیح اخلاقی در فضای مجازی باعث ایجاد تقلب و گاه تقبل هزینه‌هایی برای این امر می‌شود که خود به خود باعث ایجاد شغل‌های کاذب در بین معلمان (به عنوان شغل دوم) و گاه دانشجویان جوپای کار می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۱۸: «دوره‌های مجازی یک سری چالش‌ها و مشکلاتی داره که خودم باهاش مواجه شدم که یکی تقلب در آزمون‌ها هستش که بصورت گروهی انجام می‌دیم یا شرکت در آزمون‌ها بجای چند نفر در ازای دریافت پول».

#### ۸- مشکلات منابع انسانی

نگرانی عمده استفاده از آموزش مجازی دور شدن از روابط انسانی و حرکت به سوی دنیای مجازی است. نداشتن حضور فیزیکی و استفاده از زبان تن برای دادن پس خوراند دقیق استاد بر کلاس درس از معایب آموزش مجازی دانسته شده است (۵۳).

**عدم تعامل در حین آموزش:** تئوری های نوین یادگیری، از تعامل به عنوان چارچوب جامع یادگیری مجازی حمایت می کنند. این تئوری ها بیان می کنند که افزایش سطح تعامل به افزایش انگیزش، نگرش مثبت به یادگیری، رضایت بیشتر یادگیرندگان از آموزش، یادگیری عمیق تر و معنی دارتر و موفقیت بیشتر منجر می شود و قادر است بسیاری از کارکردهای حیاتی را در فرایندهای آموزشی تحقق بخشد.

مشارکت کننده شماره ۱۸: «در دوره های ضمن خدمت حضوری، امکان تبادل نظر با مدرس دوره شرکت کرده وجود دارد؛ ولی دوره هایی که به صورت مجازی برگزار می شه این امکان وجود ندارد و تدریس موضوعات درسی بطور یک طرفه هستش و مدرس مواردی رو مورد اشاره قرار می ده که به نظرش مهم بوده ولی ایا نیازهای من همکار در هنگام تدریس مورد توجه هست یا نه؟».

**نداشتن انگیزه علمی:** اجرای موفقیت آمیز آموزش مجازی مستلزم فراهم آوردن امکان پشتیبانی از فراگیران در شرایط مختلف است. این پشتیبانی در مرحله اول توجه به نیازها، توانایی ها و امکانات فراگیران است؛ در حالی که اگرچه اغلب سازمان ها نیاز به آموزش مداوم و پیشرفت را درک کرده اند، اما در عمل برای آموزش کارکنان تدارک لازم را ندیده اند.

مشارکت کننده شماره ۸: «ساختار آموزش و پرورش کشور ما دموکراتیک نیست و با این وضع بد اقتصادی معلما و بی انگیزگی که داریم معلومه که دوره ها رو با تقلب، نه با اشتیاق پشت سر می زاریم».

**فشار و مشکلات کاری معلمان:** یکی از عوامل که سلامت جسم و روان معلمان را تهدید می کند، آسیب های روانی و بهداشتی است. شغل معلمی و تدریس پر از اضطراب و تنش است و فشار روانی زیادی متوجه معلم می کند. از جمله این فشارها، مشکلات روزمره ی زندگی است که آرامش او، در گرو حل آن هاست. از طرفی، محیط مدرسه و کلاس درس، به سبب حجم روابط انسانی و مستمر و پویا، با هیچ سازمانی قابل مقایسه نیست.

مشارکت کننده شماره ۱۱: «برامون دوره آموزش با کامپیوتر و اینترنت گذاشته بودن ولی با حجم فشار کاری و بالا رفتن سن دیگه نمیشه، حوصلم نمیکشه بشینم پشت کامپیوتر امتحان بدم».

مشارکت کننده شماره ۶: «باید طرح درس در می آوردم از اونجا که دیگه تو اون مرحله موندم ادامه ندادم چون وقت گیره برای من تا من برم بگردم دنبالش و درستش کنم از تدریس می مونم».

**نداشتن سواد رسانه ای:** اگر چه کاربرد آموزش مجازی جذاب و اجتناب ناپذیر است؛ اما نیازمند مهارت های مانند: تشخیص و تعیین موقعیت و محل منابع اطلاعاتی، چگونگی دسترسی به اطلاعات موجود در منابع، ارزیابی کیفی اطلاعات به دست آمده، ساماندهی اطلاعات و به کارگیری اطلاعات و به کارگیری اطلاعات به طور موثری است. پایین بودن سطح برخورداری یادگیرندگان مجازی از این مهارت ها، چالشی جدی بر سر راه استفاده از آموزش مجازی در سازمان است.

مشارکت‌کننده شماره ۵: «خیلی از معلم‌ها توانایی و سواد رایانه‌ای کمی دارند و طرز استفاده از کامپیوتر بلد نیستن به همین خاطر دیگران به جای اون‌ها امتحان میدن».

## ۹- نداشتن زیرساخت‌های لازم

لازمه‌ی اجرای آموزش مجازی ارائه‌ی امکانات به کارکنان و کاربران سیستم است. در سازمان‌هایی که فناوری وارد می‌شود ابتدا باید امکانات لازم و نیروی انسانی آموخته برای آن مهیا باشد و به طور کلی اجرای آموزش مجازی مستلزم آماده‌سازی و فراهم کردن زیرساخت‌هایی است.

**نداشتن امکانات نرم‌افزاری مناسب:** پایین بودن سرعت اینترنت (محدودیت پهنای باند) و مرورگرها موجب کاهش سرعت کاربران برای انجام فعالیت‌های آموزشی می‌شود و بهره‌وری عملکرد آنان را کاهش می‌دهد، در نتیجه سرعت پایین اینترنت (وسیع نبودن پهنای باند) و هزینه بالای دسترسی به آن اجرای آموزش مجازی را با مشکل مواجه می‌کند (۵۱).  
مشارکت‌کننده شماره ۱: «ز ایراداتی هم که من برخوردم این بوده که اینترنت ضعیف بوده، امتحان قطع شده، یک بار کلا حدود ۳۰ نفر ۴۰ نفر معطل شدیم، کل امتحان بهم ریخت... امکانات لازم در ابتدا خیلی کم بود، یواش یواش جور شده».

**تجهیز نبودن کلیه مدارس به سیستم‌های کامپیوتری و اینترنت:** اساس در آموزش مجازی در مقایسه با آموزش سنتی متفاوت است؛ لذا چنانچه برای راه‌اندازی یک سیستم آموزش مجازی، مبنا بر زیرساخت‌های آموزش سنتی قرار گیرد، مسلماً اهداف آموزش غیر قابل تحقق خواهد شد. برای اجرای آموزش مجازی در سطح نظام آموزشی، باید به چند محور توجه شود: تمهید مقدمات، قلمرو عملیات، مراکز مجری، مدیریت و سازمان، مقاطع مورد عمل، برنامه‌ی درسی و نحوه اعطای مدرک رسمی (۵۴).

مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «تو مجازی مثلاً می‌گن فلان دوره از این ساعت تا این ساعت قراره برگزار بشه، یکی نمیتونه بره اینترنت، یکی کامپیوتر نداره یا کلا اصلاً بلد نیست».

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه واکاوی ادراکات معلمان پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی بود که با استفاده از تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی انجام گرفت. جمع‌آوری داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته عمیق انجام شد که تحلیل این مصاحبه‌ها منجر به استخراج ۹ تم شامل: قابلیت دسترسی فارغ از زمان و مکان، بهینه بودن، تناسب با روش‌های آموزشی و فناوری‌های نوین، حمایت‌های سازمانی، مشکلات محتوایی، مشکلات اجرایی، مشکلات ارزشیابی، مشکلات منابع انسانی و

نداشتن زیرساخت‌های لازم گردید که می‌توانند ادراکات معلمان را از آموزش ضمن خدمت به تصویر کشد. نتایج به دست آمده در این پژوهش را می‌توان با نتایج پژوهش‌های یانوسچیک و همکاران (۳۹)، دوراکوا و کاستولانیووا (۴۲)، نوکا (۵۵)، استریکر و همکاران (۴۱)، دمتری آدیس (۴۰)، معینی و باتوبه (۳۵)، بیگ محمدی (۳۶)، موسوی و کولیوند (۳۸)، همسو در نظر گرفت.

در ارتباط با قابلیت دسترسی فارغ از زمان و مکان همان‌گونه که یانوسچیک و همکاران (۳۹) اشاره می‌کنند در جامعه مدرن، فن‌آوری‌های آموزش الکترونیکی به عنوان یک مدل آموزشی باعث می‌شود تا برنامه درسی جذاب، کارآمد، انعطاف‌پذیر، مقرون به صرفه و آسان در چارچوب آموزش و پرورش سنتی ممکن شود. در تبیین این مقوله کلی می‌توان گفت، روش‌های سنتی آموزش، دیگر پاسخگوی تقاضای برای آموزش مداوم نیست، در این میان آموزش مجازی به جای آموزش متعارف، به عنوان یک راهکار برای گذر به جامعه‌ی اطلاعاتی مطرح شده است. با در نظر گرفتن جامعه هدف برای این آموزش مشخص می‌شود که این بخش شاغل با توجه به مسئولیت‌های متنوع در بخش‌های مختلف سازمان آموزش و پرورش امکان شرکت مداوم در این دوره‌ها را ندارند، بلکه با توجه به فرصت‌های زمانی مختلف که در اختیار دارند می‌توانند در آموزش‌ها شرکت نمایند که این امکان به سادگی توسط دوره‌های مجازی ممکن می‌شود. در واقع آموزش مجازی توانسته مرزهای زمان، مکان و مرزهای سازمانی را کنار بگذارد و فراتر از این مرزها به آموزش بپردازد.

در ارتباط با بهینه بودن نیز همان‌گونه که یانوسچیک و همکاران (۳۹) نشان دادند آموزش الکترونیکی مقرون به صرفه است، و چنانچه موسوی و کولیوند (۳۸) اشاره می‌کنند از میان موانع آموزش مجازی موانع مالی کم‌اهمیت‌ترین موانع عنوان کرده‌اند. در این زمینه می‌توان گفت، امروزه مفهوم سواد، دیگر توان خواندن و نوشتن نیست. به قول الوین تافلر در قرن بیست و یکم، بی‌سوادان آن‌هایی نیستند که نمی‌توانند بخوانند یا بنویسند بلکه کسانی هستند که نمی‌توانند یاد بگیرند و بازآموزی کنند (۴۶)؛ این در حالی است که باتوجه به منابع کم، نمی‌توان به سادگی هزینه‌های هنگفت آموزش را برای سازمان و فرد متحمل شد؛ لذا لزوم روی‌آوری به آموزش‌های مجازی که امکان صرفه‌جویی زمانی و مالی (هزینه‌هایی از قبیل سفر، حمل و نقل، مسکن، اتاف زمان و...) (۵۶) را به خوبی فراهم می‌آوردند به شدت احساس می‌شود.

در ارتباط با تناسب با روش‌های آموزشی و فناوری‌های نوین این یافته با نتایج یانوسچیک و همکاران (۳۹) و معینی و باتوبه (۳۵) که نشان می‌دهند در جامعه مدرن، فن‌آوری‌های آموزش الکترونیکی به عنوان یک مدل آموزشی به طور فزاینده‌ای محبوب است، همسویی دارد. از این‌رو، می‌توان گفت عصر جدیدی با واسطه کامپیوتر و نظام یادگیری چند رسانه‌ای بر اساس شبکه در حال شکل‌گیری است، فن‌آوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی روش‌های یادگیری و در کل چگونه زیستن را

تغییر داده‌اند و طرق جدیدی را برای رسانی و تبادل دانش و اطلاعات عرضه می‌دارند، این فناوری‌ها می‌توانند در جهت تقویت یا جایگزینی نظام‌های آموزشی موجود مورد استفاده قرار گیرند (۴۳).

در زمینه‌ی حمایت‌های سازمانی همان‌گونه که نوکا (۵۵) نشان داد عواملی از قبیل؛ نگرش نسبت به آموزش الکترونیکی، تمایل به یادگیری از طریق آموزش مجازی، دسترسی با امکانات این شیوه آموزشی، اجبار و الزام به کاربرد شیوه آموزش مجازی و سودمندی روش آموزش مجازی به صورت بالقوه بر میزان استفاده کنندگان این دوره‌ها تأثیر دارند. بنابراین، با توجه به نیازهای جدید و روز آموزش و توسعه نیروی انسانی یکی از مهم‌ترین گام‌های اساسی در جهت تحقق کارآمدی نیروی انسانی آموزش‌های مجازی ضمن خدمت است که با توجه به میزان هزینه مورد توجه سازمان‌ها قرار گرفته و از مورد حمایت قرار می‌گیرد و همواره به‌عنوان وسیله‌ای مطمئن در جهت بهبود کیفیت عملکرد و افزایش کارایی و سودآوری سازمان استفاده می‌شود؛ لذا سازمان‌ها برای جلب همکاری و مشارکت کارکنان نسبت به مشارکت در دوره از طریق مسیرهایی چون درج در ارزشیابی نسبت به تحریک مشارکت ایشان اقدام می‌کنند.

در ارتباط با مشکلات محتوایی چنان‌چه بیگ محمدی (۱۳۹۵) نشان داد آموزش‌های سنتی از منابع اطلاعاتی مناسب‌تری بهره‌مند می‌برند و تمرین‌ها و تکالیف در این آموزش‌ها کارآمدتر بوده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت فارغ از نوع آموزش چه حضوری و چه مجازی، اساس یک سیستم آموزشی را محتوای آن (سرفصل‌های درس، اهداف درسی، تکالیف درس، برنامه‌های آموزشی، نحوه سازماندهی درس، حجم مطالب و به روز بودن) تشکیل می‌دهد؛ اما از آنجا که محتوا شاخص‌ترین و ملموس‌ترین مفهوم را در آموزش مجازی دارد، کیفیت محتوا در آموزش مجازی بسیار مهم و مورد توجه است؛ با این حال، تأمین‌کنندگان و توسعه‌دهندگان محتوای آموزش مجازی شناخت کمی نسبت به فرایند یادگیری دارند و بیشتر بر بهره‌وری تمرکز می‌کنند تا اثربخشی خود یادگیری. ضعف آگاهی تأمین‌کنندگان محتوا موجب غفلت آنان از این مسئله شود که هر موضوعی به راحتی و بدون انجام فرایند نیازسنجی آموزشی قابلیت ارائه در فضا آموزش مجازی را ندارد. علت بروز این مسئله را باید در تخصص ارائه‌دهندگان آموزش مجازی جستجو کرد.

در ارتباط با مشکلات اجرایی می‌توان گفت پذیرش سیستم آموزش مجازی توسط فراگیران به سطوح متفاوت فرهنگی آنان (از قبیل: اجتماعی، شخصی، سازمانی و انضباطی) بستگی دارد (۵۷) در حالی که برای موفقیت آموزش مجازی، توجه به پس‌زمینه‌های متفاوت فراگیران و استفاده از این "تفاوت" به عنوان یک فرصت مهم یادگیری الزامی است و با وجود مزایایی که آموزش مجازی برای یادگیرندگان به همراه دارد، قابلیت‌های ویژه آن تا زمانی قابل تداوم است که چالش‌های فراروی آن به خوبی شناسایی شده و برای آن‌ها راه‌حل‌هایی نیز در نظر گرفته شوند. شاید به خاطر کم توجهی به

همین چالش‌ها است که هنوز نسبت به اینکه چرا برخی از یادگیرندگان، فرایند آموزش خود را پس از مدتی در محیط آموزش مجازی متوقف می‌کنند، شناخت کمی وجود دارد.

در زمینه‌ی مشکلات/ارزشیابی دوراکوا و کاستولانیووا (۲۰۱۲)، به موضوع ارزشیابی در آموزش‌های مجازی اهمیت می‌دهند. در این زمینه می‌توان گفت که ارزشیابی یکی از مهم‌ترین گام‌های اجرا و توسعه آموزش‌های مجازی است که اغلب مورد کم‌توجهی و غفلت واقع می‌شود؛ در حالی که با انجام فرایند ارزشیابی است می‌توان میزان اثربخشی سیستم آموزش مجازی را تجزیه و تحلیل کرد. این مقوله کلی در پژوهش حاضر با زیرمقوله‌های بی‌اعتباری نتایج، نامناسب بودن زمانی و ایجاد فرصت برای سودجویان منعکس شده است.

در ارتباط با مشکلات منابع انسانی دمتری آدیس (۴۰) نشان داد که مهم‌ترین دلیل عدم استفاده معلمان از فناوری اطلاعات و ارتباطات را عدم آشنایی آنها با فناوری اطلاعات و احساس عدم اطمینان بیان نموده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، اضطراب کامپیوتر به عنوان ترس و اضطراب ناشی از مواجهه با پیچیدگی‌ها و ناشناخته‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری کامپیوتر شناخته و تعریف شده است که راهی جز عبور از آن و یادگیری فنون فناوری در دنیای کنونی نمی‌توان متصور بود. این فقدان دانش و مهارت تکنولوژیکی شامل ارزیابی نیازهای آموزشی، جستجو در اینترنت، مدیریت اطلاعات، مهارت‌های مطالعه و سازماندهی، مهارت‌های مختص فناوری اطلاعات (۵۸) می‌شود و عواقبی نیز چون شکست و نگرش منفی نسبت به آموزش مجازی را به دنبال دارد، تحقیقات نشان می‌دهند که معلمان معمولاً نگرش و باور مثبتی نسبت به تکنولوژی و بکارگیری آن در فرایند آموزش و یادگیری ندارند (۵۹) و غالباً نسبت به آن موضع کناره‌گیرانه دارند. این امر بخصوص در افرادی با سطح تحصیلات پایین‌تر و یا کارکنان مسن که خود را در آستانه سال‌های بازنشستگی می‌بینند بیشتر خود را نشان می‌دهد. این افراد انگیزه پایینی برای یادگیری دارند و زحمت یادگیری این مفاهیم را در برابر استفاده کوتاه‌مدت از آن در دوره‌های مجازی مفید نمی‌دانند.

در ارتباط با نداشتن زیرساخت‌های لازم همان‌گونه که استریکر و همکاران (۴۱) اشاره می‌کنند در دسترس بودن زیرساخت‌ها تا حد نسبتاً زیادی در موفقیت، اجرا و استقرار آموزش مجازی مفید است. از این رو، می‌توان گفت که معلمان برای اینکه بتوانند از ابزارهای الکترونیکی و آموزش‌های آنلاین در فرایند تدریسشان استفاده کنند، نیاز به اصلاح و توسعه منابع خود متناسب با پیش‌نیازهای آموزش مجازی دارند و باوجود اهمیت زیرساخت‌های فناوری و لزوم فراهم کردن دسترسی مناسب به آن‌ها، مدرسان مجازی معمولاً از ضعف دسترسی به این زیرساخت‌ها بویژه پهنای باند وسیع (اینترنت پرسرعت) ناراضی هستند (۶۰) کمبود امکانات ناشی از ضعف بودجه، امکانات، و فضای مناسب برای استفاده بهینه از آموزش مجازی است. همان‌گونه که اشاره شد، برای به کارگیری آموزش مجازی، سرمایه‌گذاری مالی عاملی حیاتی است. یکی از مهمترین چالش‌های مالی برای به کارگیری آموزش



مجازی، فقدان سرمایه‌گذاری و تخصیص بودجه توسط مسئولان و سیاست‌گذاران است. این بخش هزینه‌های اجرایی سبب تجهیز مدارس به سیستم‌های موردنیاز برای برقراری رابطه اولیه برای آموزش مجازی می‌شود.

از این‌رو، با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود؛ به ایجاد زیرساخت‌های مناسب قبل از اقدام به ایجاد آموزش‌های مجازی توجه شود؛ کارگاه‌هایی جهت آموزش حضوری مهارت‌های فناوری و کامپیوتری قبل از اقدام به ایجاد آموزش‌های مجازی ایجاد شود؛ پشتیبانی‌های آنلاین در مورد نحوه آموزش و ... ایجاد شود؛ دوره‌های ضمن خدمت به روش کارگروهی و پروژه ای برگزار شوند؛ محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت از لحاظ کاربردی بودن، به روز بودن، آگاهی از نیازهای آموزشی و بهبود عملکرد معلمان در حد ضعیف بوده است. از این رو بازنگری در نظام آموزش ضمن خدمت، چگونگی انتخاب محتوا و روش اجرای دوره‌های کارآموزی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان، یک ضرورت اساسی است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آمادگی و علاقمندی برای افزایش مهارت در معلمان در زمینه فناوری‌های جدید وجود دارد، در حالی که آشنایی چندانی با آموزش‌های مجازی و فناوری‌های نو ندارند. برگزاری سمینار، کارگاه، دوره‌های آموزشی، برای ایجاد و افزایش دانش لازم در معلمان و کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزش ضمن خدمت می‌تواند نقشی سازنده داشته باشد.

## منابع

1. Ahmadi A, Ahmadi A. The Effect of Secondary Education on Performance of Managers and Employees. *Scientific Information*. 2010; 5 (1): 25-22.
2. Sharifzadeh F, Abdi F. Explaining the Educational Needs and the Effects of In-Service Education on the Learning of Telecommunication Employees in the Department of the General Directorate of Tehran District. *Management Research*, 2008; 1 (1): 70-41.
3. Damavandi M, Esmat E. The Relationship between In-Service Training, Service Experience and Education with Job Capacity of Female Teachers. 1392; 7 (3): 238-230.
4. Omrani S, Fardanash H, Ebrahimzadeh E, Sarmadi M. R, Rezai M. Comparison of the Effect of Two Methods of Teaching Based on Lecture and E-Learning with the Patterns of Raygloat and Merrill on Learners' Learning and Motivation in Continuing Medical Education. *Iranian Journal of Medical Education*. 2012; 3(9): 2-152.
5. Badiei Ardestani S. The Role of In-Service Training in the Empowerment of the Labor Force. *Quarterly Journal of Technical and Vocational Education*, 2010; 2 (19): 28-20.
6. Kazimpour I, and Ghaffari K. Feasibility of establishing a virtual in-service training system in Islamic Azad University. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*. 2011; 2 (5): 28-15.
7. Bloisi W, Cook C. W, and Hansaker P. L. *Management and Organization Behavior*. 2007; 2nd

European ed., McGraw-Hill Education, Maidenhead.

8. Pallares C. Q. Training transfer evaluation in the public Administration of Catania: The MEVIT factors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences Journal*. 2012; 46: 1751-1755.

9. Jahanian R. Surveying the Level of Education of the Education Staff and Determining the Appropriate Methods of Manpower Training. *Journal of Management in Education*. 2002; 7 (28): 25-10.

10. Nik khah D, Ghanbari M. Exploration of a virtual in-service teacher training courses Chaharmahal va Bakhtiari Province: a mixed study. *Quarterly Journal of Education Studies*. 2021; 7(25): 17-35.

11. Mohamadi R, Khorsandi yamchi A, Inanloo M. Evaluating the effectiveness of in-service training courses for teachers of primary school Based on the Kirk patrick's model. *Journal of School Administration*. 2020; 8(3): 399-371.

12. Jamil A, Atta M. A, Ali U, Baloch J. R, & Ayaz M. Effects of inservice training in meliorating teachers' performance at secondary level. *International Journal of Academic Research*. 2011; 3(2): 624-628.

13. Selemeni-Meke E. Teacher Motivation and Implementation of Continuing Professional Development Programmes in Malawi. *Journal of Anthropologist*. 2013; 15(1): 107-115.

14. Rezaee Kalantari M, Salehi M, Rezaei M. The Study of Effective Factors in Stabilizing Virtual In-Service Training Courses Establishment among from Teacher's View Points. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 2012; 3(1): 79-94.

15. Farooq M, Aslamkhan M. Impact of training and feedback on Employee Performance. *Far East Journal of Psychology and Business*. 2011; 5(1): 23-33.

16. Bernardin H. J. *Human resource management*. 2003; United States: McGraw Hill.

17. Soleimanpour J. *Curriculum in In-service Training of Organizations*. 2002; Tehran: Ahsan Publication, First Edition.

18. Miladi H, Malek Mohammadi I. The feasibility of using e-learning in higher education using factor analysis (Case study: Agriculture students of Razi University). *Journal of Agricultural Extension and Education Research*. 2010; 3 (10): 29 -15.

19. Yazdani F. An Assessment of the Effectiveness of the Virtual Education System in the Service of Cultures. *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 1393; 5 (2): 65-32.

20. Jahromi S. A. S, Bagheri K, Najjar Purian Ali, Akbari R. Feasibility study of deployment of virtual in-service training system in Islamic Azad University. *Journal of New Approach in Educational Management*. 2011; 2(5): 167-193.

21. Delavar S, Ghorbani M. The role of virtual training on student's creative learning in universities of Bojnourd, Northeast Iran. 2012; 2(3):17-34.

22. Hosseinzadeh Shahri M, Zangeneh Nejad N. Assessment of the effectiveness of electronic educational systems. *Journal of Research in Human Resources Management*. 2013; 5(1):173-96.
23. Abbasiann A, Salimi G, Azini R. Evaluation of engineering training: Survey the effectiveness of resistant welding training course based on Kirkpatrick Model, Irankhodro Co. as a Case Study. *Iranian Journal of Engineering Education*. 2008; 10(39):37-62.
24. Moore MG, Kearsley G. *Distance education: A systems view of online learning*. 2011. US: Cengage Learning.
25. Wang Y-S. Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*. 2003; 41(1):75-86.
26. Doherty W. An analysis of multiple factors affecting retention in Web-based community college courses. *The Internet and Higher Education*. 2006; 9(4):245-55.
27. 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*. 2015; 12(1): 29-42.
28. Seraji F, Ataran M, Ali AM. A study of characteristics of curriculum design in Iranian virtual universities and its comparison with the model of virtual university curriculum development. *Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2009; 14(4): 97-118
29. Toprakci E. Obstacles at integration of schools into information and communication technologies by taking into consideration the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey. *Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*. 2006; 9(1):1-16.
30. Zavvar T, Malekpour AR, & Maleki Avarsin S. Prioritizing Educational Needs of Management Skills of Principals of Tabriz City. *Journal of School Administration*. 2019; 7(2): 236-250.
31. Farhad S, & Jafari, P. Effective Factors for Transferring Training to the Workplace to Increase Human Resource Productivity in Tehran Oil Refinery Company. *Journal of Human Resources Management Research in Oil Industry*. 2016; 7(28): 102-81.
32. Shoja G, Karamy M, Ahanchian MR, Nadi M. Evaluating the Effectiveness of Training Program: Case study, Ferdowsi University of Mashhad. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*. 2017; 4(12): 105-126.
33. Javadi B, Mohammad A, Najafi H, Farajalahi M. Factors Affecting the Quality of Distance Education (Case Study: Tehran Postgraduate Education Center). *Academic Online Learning Magazine*. 2013; 4 (2): 33-38.
34. Mostahfezian M, Khodae Z, Rahbari S. The Study effectiveness of virtual in-service training periods on job performance of physical education's teachers. *Journal of Sport Management and Motor Behavior*, 2018; 14(28): 183-194.
35. Moaeni SN, Batobeh SA, Batobeh SA. The effect of in-service training on teaching

elementary teachers in Marivan city. The Second National Conference on Modern Studies and Research in the Field of Educational Sciences and Psychology of Iran. 2016; Iran, Qom.

36. Byg Mohammadi S. Comparison of the effectiveness of in-service training of traditional and electronic teachers in Mahshahr. The first international conference and the third national conference on management research and humanities. 2017; Iran, Tehran.

37. Khalilpoor B. Evaluation of the effectiveness of short-term in-service training courses for educators. World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium. 2016; Iran, Shiraz.

38. Musavi F, Kulivand S. Establishment of in-service teacher education. National Conference on Educational Management in the Age of Information and Communication Technology. 2014; Iran, Kermanshah.

39. Yanuschik OV, Pakhomava EB, & Batbold k. E-learning as a way to improve the quality of educational for international students. (procedia-soicial and behavioral sciences). 2015; 215, 147-155.

40. Hhorbanizadeh V, Ghorbani Paji A. Meta-Analysis Study of the Effective Factors in the Application of Information Technology in the Iranian Organizations. Human Information Interaction. 2020; 7 (2), 59-77.

41. Stricker D, Weibel D, and Wissmath B. Efficient learning using a virtual learning environment in a university class. Comput. Educ. 2011; 56, 2, 495–504.

42. Dvořáčková M, & Kostolanyova K. Complex model of e-learning evaluation focusing on adaptive instruction. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012; 47, 1068-1076.

43. Bazargan A. Introduction to qualitative research methods and mixed conventional approaches in the behavioral sciences. 2010. Tehran: Didar.

44. Gal M, Borg W, Gal J. Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology (Vol. I and II). Translated by: Ahmad Reza Nasr, Hamidreza Orizeh, Mahmoud Abolqasemi, Mohammad Jafar Paxrarsht, Alireza Kayamanesh, Khosro Bagheri, Mohammad Khayer, Manijeh Shahani Yalagh, and Zohreh Khosravi. 1996. Tehran: SAMT, 11th Printing.

45. Fathi Vajargah K, Nouri Firooz. Learning Management at the Organizations (Training and Improvement of Human Resources in the Third Millennium). 2014. Tehran, Publishing, Science professors, First edition.

46. Mahmoudi M, Golestani H. The Importance of Teaching Exceptional Children's Teachers in Education (Case Study: Teachers of Exceptional Schools in Alborz City), 11th International Conference on Psychology and Social Sciences of Tehran, 2018. Iran, Seminar of Mehr Ishraq.

47. Kadivar M Seyyed Fatemi N, Zolfaghari M, Mehran A. and Hosseinzadeh Z. The effect of virtual space education on the psychological empowerment of nurses in the second level of nursing care. Iranian Journal of Medical Education. 2017; 4 (17): 102-115.

48. Shahbeygi F and Nazari S. Virtual Learning: Benefits and Limitations. Yazd Medical

- Education Development and Development Center. 2011; 1 (4): 47-54.
49. Farhangi AA, Shah Mirzai V, Hosseinzadeh A, Theorists and management celebrities. 2013. Mehrban Publishing, 1th Printing.
50. Khorasani A, Dousti H. Evaluation of Satisfaction and Importance of Factors Affecting the Effectiveness of Virtual Education from Employee Perspectives (Case Study: Saman Bank). Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences. 2010; 1 (4); 37-58.
51. Jafarifar Z, Khorasani A, Rezaeizadeh M. Identification and ranking of learners' challenges in virtual education and human resource development (Case study: Shahid Beheshti University), Technology education (technology and education). 2015; 11 (2); 85 – 104.
52. Shokouhi M, feasibility study on outsourcing of virtual services to the staff of education in Noshahr. The first international congress on philanthropy, cultural studies. 2017. Tehran, Center for the Empowerment of Social and Cultural Skills.
53. Pashaei Sabet F, Abbasi M, Hasan Abadi F, and Norouzi K. A Review of the Application, Benefits and Disadvantages of E-Learning in Medical Sciences. Nursing Development in Health. 2010; 1 (1): 39-44.
54. Majidy A. E-Learning: History, Characteristics, Infrastructures and Obstacles. Journal of National Studies on Librarianship and Information Organization. 2009; 20 (2) 18-1.
55. Nneka, H. E. Modeling LIS student's intention to adopt e-learning: A case from University of Nigeria Nsukka. Library Philosophy and Practice (e-journal). 2010; Paper 478.
56. Bagheri Majd R, Shahi S, Mehralizadeh Y. Challenges of E-learning Development in Higher Education (Case Study: Shahid Chamran University of Ahvaz), Development of Medical Education. 2013; 6 (12): 1-13.
57. Bashiruddin M, Basit A, & Naeem M. Barriers to the Implementation of E-learning System with focus on Organizational Culture. 2010. Master's thesis, Retrieved from diva-portal.org
58. Mousavi M, Mohammadzadeh Nasrabadi M, Pezeshki Rad G. Identifying and analyzing the barriers and inhibitors of the use and development of e-learning in Payanor University Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education. 2011; 4 (59): 154-137.
59. Asghari J. Resources Management. 2012. Tehran: Saffar Publishing, Second Edition.
60. Enayati T, Zamani F, Zanganeh M. Identifying Major Barriers of Application of Informational Technology in Aliabad Katul High Schools. Information and Communication Technology in Educational Sciences. 2011; 1(4): 97-116.

## موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران در صنعت پتروشیمی<sup>۱</sup>

اکبر حسن پور<sup>۲</sup>

یوسف وکیلی<sup>۳</sup>

سعید جعفری‌نیا<sup>۴</sup>

رها فرهادی<sup>۵</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۰)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران در صنعت پتروشیمی می‌باشد که بدین منظور از روش پژوهش ترکیبی استفاده شده است. در بخش کیفی برای استخراج شاخص‌های موانع از روش تحلیل مضمون کلارک و براون (۲۰۰۶) استفاده شده است؛ به این معنا که با بررسی تحقیقات موجود در این زمینه موانع در قالب مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر کدگذاری شدند. که نهایتاً با استفاده از روش تحلیل مضمون پرسشنامه‌ای با ۴۰ گویه استخراج شد و جهت آزمون آن از روش تحلیل عاملی مرتبه سوم با رویکرد حداقل مجذورات جزئی استفاده شد. جامعه آماری ۱۶۷ نفر از مدیران، معاونین و روسای پتروشیمی بودند که ۱۱۶ نفر از آنان با استفاده از فرمول کوکران به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SMARTPLS استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی مرتبه سوم نشان داد که ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله، ضعف مهارت ارائه بازخورد، سبک مدیریتی نامناسب، عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن، رفتارها و نگرش نامناسب مربی، تمایل مرتبی به سبک دستوری، عدم اعتماد به مربیان، فقدان انگیزه مرتبی، فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی، ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد، سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی و حامی نبودن فرهنگ ملی می‌توانند به عنوان موانع موفقیت مربیگری مدیران در صنایع پتروشیمی در نظر گرفته شوند. علاوه بر این نتایج نشان داد که موانع مرتبط با مربی (۰/۹۱)، موانع درون سازمانی (۰/۸۱)، موانع برون سازمانی (۰/۶۸) و موانع مرتبط با مرتبی (۰/۵۵) به ترتیب دارای بیشترین و کمترین تأثیر بر موفقیت مربیگری مدیران هستند. نتیجه نهایی اینکه مدل آزمون شده موانع موفقیت مربیگری مدیران، از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و می‌تواند در صنعت پتروشیمی مورد استفاده قرار گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** مربیگری، مربیگری مدیریتی، موانع مربیگری مدیریتی، شرکت ملی صنایع پتروشیمی.

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری می‌باشد.

<sup>۲</sup> استادیار، گروه مدیریت منابع انسانی و کسب و کار، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (مسئول مکاتبات a.hassanpoor@khu.ac.ir)

<sup>۳</sup> استادیار، گروه مدیریت منابع انسانی و کسب و کار، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، گروه مدیریت منابع انسانی و کسب و کار، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

<sup>۵</sup> دکترای مدیریت منابع انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

## مقدمه

امروزه سازمان‌ها در جهانی پویا، رقابتی و محیطی چالش برانگیز فعالیت می‌کنند (۱)، که برای ادامه حیات در چنین محیطی تغییر نقش‌های مدیریت (۲) و توانمندسازی منابع انسانی به منظور افزایش تحقق اهداف، توسعه و پشتیبانی آنها و کاهش مقاومت در مقابل تغییر در سازمان‌ها به عنوان یک ضرورت است (۳). مدیرانی که مربیگری را به عنوان یکی از موثرترین روش‌های توسعه افراد و یک رویکرد قدرتمند برای مدیریت عملکرد (۴) و یک استراتژی توسعه سازمان که می‌تواند رابطه کارکنان-مدیر را بهبود بخشد پذیرفته باشند (۵). کتاب و مقالاتی در مورد مربیگری مدیریت وجود دارد که منعکس کننده افزایش روزافزون محبوبیت آن در بین دانشمندان و متخصصان مدیریت است و این رویکرد در حال حاضر به عنوان یک راه بالقوه برای بهبود فرایندهای یادگیری در سازمان‌ها و در نتیجه بهبود مزیت رقابتی به شمار می‌رود (۶) و این تقاضای فزاینده در متخصصان، مصرف‌کنندگان و مدرسان مربیگری ایجاد انگیزه کرده تا از تخصصی‌شدن این صنعت به منظور تضمین کیفیت خدمت مربیگری حمایت نمایند. هر چند که شناخت آن به عنوان یک حرفه هنوز ناهمگون و محل اختلاف است و حوزه‌های مختلف دیدگاه‌های متضادی دربارهٔ مشروعیت آن دارند (۷).

از اینرو می‌توان گفت سازمان‌ها به دلیل تغییر سریع ماهیت کار، پیشرفت‌های تکنولوژیکی و رقابت جهانی، نیاز به رویکرد رهبری متفاوت برای حفظ و توسعه کارکنان دارند که مربیگری مدیریت در سال‌های اخیر به عنوان یک راهکار جدید مدیریتی در سازمان‌ها مورد توجه قرار گرفته است (۸). مربیگری نخستین بار در دههٔ ۱۹۵۰ در ادبیات مدیریت نمایان شد. مدیران شروع به استفاده از مربیگری کردند زیرا این گونه تلقی می‌شد که مدیر دارای مسئولیت بهبود عملکرد زیردستان خود از طریق نوعی رابطهٔ استاد و شاگردی است. مربیگری در آن زمان اغلب به شکل «مربیگری رئیس» برای کارکنان بود. در اواسط دههٔ ۱۹۷۰، مربیگری ورزشی راه خود را آغاز کرد و به یک جایگاه مدیریتی دست یافت و از دههٔ ۱۹۸۰، مربیگری به عنوان یک روش آموزشی در بطن توسعهٔ مدیریت معرفی شد. امروزه، ادبیات مدیریت با مربیگری، توسعهٔ دوران شغلی (کارراهه)، توسعهٔ مدیریت در بلند مدت، تیم‌سازی و عملکرد فردی پیوند خورده است (۹).

با وجود شناخته شده بودن مربیگری به عنوان ابزاری توسعه‌ای در سازمانها، بسیاری از مدیران فرصت بهره‌مندی مؤثر از آن را نمی‌یابند و علیرغم پذیرش نقش مربیگری به عنوان مزیت رقابتی سازمان، مدیران به ندرت به این فعالیت می‌پردازند و معمولاً مهارت‌های لازم برای اجرای آن را نیز ندارند (۱۰). همچنین با وجود محبوبیت موضوع مدیر به عنوان مربی، فقدان تحقیقات نظری یا تجربی در خصوص آن وجود دارد (۱۱) با توجه به بررسی‌های صورت گرفته بیشتر پژوهش‌های انجام شده در زمینه

مربیگری یا مربیگری مدیریتی یا به تعریف و شناسایی زوایای مختلف مفهوم مربیگری پرداخته‌اند (۱۲) و یا تأثیرات این شیوه بر عملکرد کارکنان نظیر رضایت شغلی، تعهد حرفه‌ای و تعهد سازمانی (۱۳)؛ مدیریت استرس و اعتماد به نفس (۱۴)؛ اعتماد سازمانی (۱۵)؛ تمایل به ترک خدمت و نگرش‌های شغلی (۱۶)؛ بررسی تأثیر مربیگری بر آموزش منابع انسانی (۱۷) (۱۸)؛ نقش مربیگری مدیریتی در جهت توسعه منابع انسانی (۱۹)؛ تأثیر مربیگری بر کارکنان و عملکرد سازمانی (۲۰)؛ تأثیر مربیگری مدیریتی بر کارکنان و عملکرد آن‌ها (۲۱) (۲۲)؛ صنعت مربیگری در حال ظهور: بیداری در متخصصان توسعه منابع انسانی (۲۳) را شناسایی کرده‌اند ولی در هیچ‌یک از پژوهش‌ها به موانع مربیگری مدیران به طور خاص پرداخته نشده است. هر چند در برخی از پژوهش‌ها از جمله امکان‌سنجی به کارگیری مربیگری در فعالیتهای آموزش و بهسازی منابع انسانی شرکت ملی نفت ایران (۲۴)؛ شناسایی موانع اجرای اثربخش مربیگری مدیریتی «در مواجهه مدیر با عملکرد نامطلوب کارشناس» و مکانیزم‌های اثرگذاری موانع (۲۵)؛ به موانع موفقیت مربیگری اشاره شده است ولی تمرکز در این پژوهش‌ها بر روی به کارگیری مربیگری در آموزش و بهسازی منابع انسانی بوده و در دل آن به موانع نیز اشاره کرده‌اند و در هیچ‌یک از پژوهش‌های مذکور به طور دقیق، جامع و خاص به بررسی موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران نپرداخته‌اند. از اینرو با توجه به رشد روزافزون مربیگری به عنوان شیوه نوین مدیریتی و تأکید بر نقش مربیگری به عنوان یک مزیت رقابتی برای سازمان‌ها، به نظر می‌رسد موانعی وجود دارد که علیرغم مزایای مشهود سبک مربیگری مدیریتی همچنان از نظرها مغفول مانده است.

از طرف دیگر شرکت ملی صنایع پتروشیمی به‌عنوان جامعه هدف یک سازمان توسعه‌ای و از صنایع پیشرو در اقتصاد کشور با اتکاء به بیش از نیم‌قرن تجربه کارآمد و با رسالت برنامه‌ریزی کلان، سیاست‌گذاری، تنظیم‌گری، بسترسازی و پشتیبانی توسعه پایدار صنعت پتروشیمی، برای ارتقاء کیفیت زندگی مردم، نقش مهمی را در تحقق برنامه‌های راهبردی و توسعه اقتصادی کشور و تحقق توسعه پایدار ایفا می‌کند. تحقق رسالت‌ها و مأموریت‌های نامبرده، نیازمند بهره‌مندی از سرمایه‌های انسانی و فکری خود و بررسی موانع و چالش‌های توسعه پایدار صنعت و تلاش در راستای رفع آنها است. به‌منظور تحقق مسائل بیان شده، در این شرکت به طراحی مدل مفهومی و فرایند مدیریت عملکرد با مراحل ۱- هدف-گذاری و برنامه‌ریزی اول دوره ۲- هدایت، حمایت و مربیگری طی دوره ۳- ارزیابی عملکرد در پایان دوره ۴- مرور و بازنگری و بهبود عملکرد نمودند و به منظور تحقق فرایند مربیگری این چرخه، شروع به طراحی دوره‌های آموزشی با هدف پرورش مربی و ایجاد انگیزه و آگاهی در مدیران و کارکنان، فرهنگ‌سازی در این حوزه و حرکت به سمت مربی و متربی بودن نمودند. با وجود تلاش‌های بسیار خروجی که مدنظر داشتند محقق نشد و چرخه مربیگری معیوب ماند. از این‌رو، با توجه به مطالب موصوف و خلأ موجود در فرایند مربیگری و بالاخص فرایند مربیگری مدیران، این پژوهش درصدد آن برآمد تا با به شناسایی موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران و اولویت بندی آن در این صنعت



بپردازد. از اینرو شناسایی موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران شرکت ملی صنایع پتروشیمی به منظور طراحی برنامه‌های راهبردی در جهت رفع آن در جهت توانمندسازی سرمایه‌های انسانی و فکری شرکت و بهره‌برداری از آنان در راستای تحقق مأموریت و چشم‌انداز استراتژی کلان و استراتژی حوزه منابع انسانی از ضروریات این صنعت می‌باشد. لذا این تحقیق با در نظر گرفتن این خلاء تحقیقاتی به دنبال پاسخگویی به این سوال می‌باشد: موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران کدامند و از چه اولویتی برخوردارند؟

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

همچنین در راستای مبانی نظری پژوهش حاضر می‌توان گفت مربیگری نخستین بار در قرن پانزدهم در انگلستان مورد استفاده قرار گرفت؛ اما به‌کارگیری آن در مدیریت و بهسازی منابع انسانی به اواسط دهه ۱۹۸۰ برمی‌گردد (۱۷). امروزه ایده و فلسفه اساسی و بنیادی مربیگری به معنای یک مشارکت همکارانه و فعال است (۲۶) که در طول قرن‌ها توسعه یافته تا به شکل امروزی مربیگری افراد رسیده است (۲۷) که ریشه‌های آن را می‌توان در رشته‌هایی مثل روانشناسی، مدیریت، ورزش و آموزش جستجو کرد. هریس<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) مربیگری را به سه دوره تقسیم می‌کند: دوره آغازین (۱۹۷۹ - ۱۹۵۰) شامل مربیانی با مجموعه‌ای از روش‌های ترکیبی توسعه سازمانی و روان‌شناسی؛ دوره میانی (۱۹۹۴-۱۹۸۰) که اوج تلاش‌های استانداردسازی و حرفه‌ای‌گری بود و دوره اخیر (۱۹۹۵ تا به امروز) که ویژگی آن عبارت است از انفجار انتشار اطلاعات در مورد مربیگری و تأسیس سازمان‌های مربیگری حرفه‌ای می‌باشد (۲۸).

با توجه به تاریخچه و زمان پیدایش مربیگری تعاریف مختلفی از مربیگری صورت گرفته است؛ از جمله مربیگری فرایندی است به منظور بهره‌گیری از نقاط قوت منحصر به فرد اشخاص و کمک به آنها در بهبود نقاط ضعف با یک ذهنیت متمرکز بر بهبود مستمر می‌باشد (۲۹). از سویی مربیگری به عنوان یک مداخله فوری برای کمک به افراد برای قبول مسئولیت تغییر در رفتار یا روش‌های تفکر به منظور دستیابی به اهداف معنی‌دار تعریف شده است (۳۰). همچنین مربیگری به افراد کمک می‌کند، توانایی منابع داخلی خود را تعیین و به آن تکیه کنند و آنها را از جایگاهی که دارند به جایگاه مورد نیاز یا مطلوبشان حرکت می‌دهد. مربیگری بخشی از برنامه‌های گسترده‌تر مدیریت و رهبری در سازمان‌ها است (۳۱). در تعاریف مربوط به مربیگری با وجود اختلاف نظرهای زیاد نقطه اشتراک اغلب تعاریف این است که فرد به عنوان یک کل به رسمیت شناخته می‌شود و اعتقاد بر این است که کارکنان تمام

ویژگی‌ها و منابع مورد نیاز برای توسعه را در اختیار دارند و این کار مربی می‌باشد که استعدادیابی نمود و تلاش کند استعداد‌های بالقوه را بالفعل نماید (۳۲) و اکثر آنها مربیگری را به عنوان روابط مشترک بین مربیان و متریبان به منظور دستیابی به نتایج حرفه‌ای یا پیشرفت شخصی تعیین می‌کنند که توسط مربیان ارزیابی می‌شود (۳۳).

از سویی مفاهیم جدیدتر مربیگری به فراسوی مساله محوری و به سمت نوعی توسعه‌محوری رفته‌اند که در آن مربیگری یک فرآیند روزمره برای کمک به کارکنان جهت شناخت فرصت‌های بهبود عملکرد و توانمندسازی کارکنان برای گذر از سطوح قبلی عملکردشان و یک فرآیند یادگیری طراحی شده برای ارائه راهنمایی، تشویق و حمایت از یادگیرندگان قلمداد می‌شود. در ادبیات تحقیق شکل‌های مختلف مربیگری شناسایی شده‌اند مانند مربیگری اجرایی، مربیگری زندگی یا مربیگری شغلی (۷)، مربیگری ورزشی، مربیگری حرفه‌ای (۳۴)، مربیگری مهارت‌ها و عملکرد (۳۵)، مربیگری کارکنان (۳۶)، مربیگری کسب و کار (۳۷) که هر یک نشان دهنده اهداف خاص و انواع ارتباط مربی-مربی می‌باشد اما به طور کلی هدف مشترک انواع مربیگری برای کمک به افراد، گروه‌ها یا سازمان‌ها برای بهبود عملکرد و ارتقاء شایستگی‌ها می‌باشد. از میان انواع مربیگری، مربیگری مدیر یا مدیر به عنوان مربی بیشتر از سایر انواع مربیگری رواج دارد (۳۸). در آغاز راه شکل‌گیری مربیگری مدیریتی بسیاری از کارفرمایان آن را به عنوان راهی برای حل نقاط ضعف شغلی و افزایش کارایی روزانه کارمندان اجرا می‌کردند اما امروزه در سازمانها، کارفرمایان توسعه و مدیریت منابع انسانی را با برنامه‌ریزی و اجرای مربیگری مدیریتی به منظور ارتقای سازمانی و «توسعه حرفه‌ای» کارکنان ایجاد می‌کنند (۳۹).

همچنین محققان بسیاری به مزایای مدیر به عنوان مربی پرداخته‌اند. مربیگری مدیریتی که در محیط کار رخ می‌دهد فعالیت‌ها و تجارب شغلی به ابزاری برای یادگیری تبدیل می‌شوند که از طریق بازخورد منظم، سازنده و مهم از مدیران می‌تواند به موفقیت کلی عملکرد بیفزاید (۴۰). مزایای استفاده از مربیگری مدیریتی مواردی مانند یادگیری، افزایش خودآگاهی، صرفه‌جویی در هزینه، افزایش تعهد به سازمان (۴۱)، ارتقاء مهارت‌های ارتباطی، افزایش اعتماد به نفس، بهبود بهره‌وری، کاهش استرس، افزایش خودآشنایی، بهبود کیفیت زندگی و سلامت، روابط بهتر با همکاران و روابط خانوادگی بهتر می‌باشد که توسط بسیاری از محققان به اثبات رسیده است (۴۲).

علیرغم مزایای مشهود مربیگری و این حقیقت که مربیگری در اصل متریبان را قادر می‌سازد تا بینشی نسبت به مسائل و چالش‌های اساسی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، بدست آورند و آن‌ها را هدایت می‌کند تا از آن‌ها به منظور ایجاد تغییراتی مطلوب در موقعیتی واقعی استفاده نمایند (۴۳). اما مدیران و کارکنان آنقدر عادت کرده‌اند بدون مربیگری صحبت کنند که حس روشنی از نحوه یکپارچه‌سازی آن با کارهای معمول خود ندارند. به نظر می‌رسد کارکنان مربیگری را نمی‌خواهند زیرا به نداشتن آن عادت کرده‌اند (۴۴). حتی باتجربه‌ترین مربیان نیز نقایصی در کار خود دارند که می‌تواند بر اثربخشی

مربیگری اثر بگذارند (۴۵). در ادامه ادبیات و پیشینه مربیگری مدیران مورد بررسی قرار گرفت و به خلاصه‌ای از تحقیقات صورت گرفته اشاره گردیده است:

جدول ۱: خلاصه پیشینه پژوهش

عنوان پژوهش	روش تحقیق	نتایج	منابع
ارائه الگوی فرهنگ مربیگری در پارکهای علم و فناوری کشور	رویکرد کیفی (داده بنیاد) / جامعه آماری ۲۳ نفر از پارک‌های علم و فناوری کشور / ابزار گردآوری داده مصاحبه‌های نیمه ساختار / تحلیل به روش مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی	در این پژوهش مقوله‌ها و محورهای شرایط مداخله‌گر فرهنگ مربیگری، عدم انعطاف‌پذیری ساختارهای دولتی و سیاست‌های بالادستی، انتصاب سیاسی مدیران و فشارهای سیاسی و ارزش‌های فرهنگی حاکم بر جامعه می‌باشد.	(۴۸)
مدلسازی ایفای نقش مربیگری مدیریتی مدیران	رویکرد کیفی (داده بنیاد) / جامعه آماری ۱۶ نفر از نخبگان دانشگاهی و خبرگان صنعت نفت / ابزار گردآوری داده مصاحبه‌های نیمه ساختار / تحلیل به روش مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی	در پژوهش حاضر دو دسته مولفه به عنوان عوامل مداخله‌گر، عوامل فردی (آگاهی مدیران از نقش‌ها و نگرش مدیران)، عوامل سازمانی (فرهنگی، سیستمی، ساختاری) شناسایی شدند.	(۵۰)
شناسایی موانع اجرای اثربخش مربیگری مدیریتی در یک واحد خدمات مرکز داده در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس	رویکرد کیفی (داده بنیاد) / جامعه آماری ۱۸ نفر از مدیران و کارشناسان صنعت مرکز داده / ابزار گردآوری داده مصاحبه‌های نیمه ساختار / تحلیل به روش مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی	در این پژوهش ۳ دسته مکانیزم اصلی اثرگذاری موانع شناسایی شدند: اول اینکه عوامل شناسایی شده مانع بروز رفتارهای مربیگری از جانب مدیر در برابر عملکرد نامطلوب کارشناس می‌شوند. دوم اینکه برخی عوامل مانع یادگیری کارشناس با وجود بروز رفتارهای مربیگری مدیر می‌شوند. سوم اینکه موانع باعث تضعیف رابطه کاری مدیر و کارشناس با وجود بروز رفتارهای مربیگری مدیر می‌شوند.	(۲۵)
فرهنگ مربیگری: مبتنی بر دیدگاه مدیران به عنوان مربی	رویکرد کیفی / جامعه آماری مدیران منابع انسانی و مدیران کل در تمام ایالت‌های استرالیا + ۲۰۰ کارمند / نظرسنجی آنلاین / تحلیل از طریق کدگذاری	مهمترین عناصر برای ایجاد فرهنگ مربیگری مدیران عالی آموزش، همسویی با ارزشهای سازمانی (مالکیت، توانمندسازی، همکاری و احترام)، شفافیت مزایا و فرایندهای رسمی، پررنگ کردن نقش مربیگری، خودیادگیری فعالانه و تبلیغ فواید چنین فرهنگی می‌باشد.	(۶۷)
تأثیر مربیگری مدیران بر افزایش صلاحیت‌های شخصی آنان	رویکرد ترکیبی (کمی-کیفی) / جامعه آماری ۳۰ نفر مدیر پروژه و ۳۰ نفر ناظر ۱۱ سازمان مختلف اسپانیایی / ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه / گروه آزمایش-کنترل	نتایج نشان داد مربیگری مدیریتی بیشترین تأثیر را در رفتارهای مربوط به هدایت و حمایت از کارکنان و تشویق آنان به یافتن راهبردهای مقابله با موقعیتهای چالش برانگیز دارد.	(۶۸)

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش ترکیبی در قالب دو بخش کیفی و کمی سازمان‌دهی شده است:

**بخش کیفی:** در بخش کیفی برای استخراج شاخص‌های موانع از روش تحلیل مضمون کلارک و براون (۲۰۰۶) استفاده شده است؛ به این معنا که با بررسی تحقیقات موجود در این زمینه موانع در قالب مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر کدگذاری شدند. بدین منظور ابتدا محقق به مطالعه منابع نظری و کتاب‌های مرجع در زمینه مربیگری مدیران پرداخته شد. براین اساس موانع موفقیت مربیگری مدیران در پژوهش‌های مختلف شناسایی و دسته‌بندی شد. نتایج در جدول شماره ۲ در بخش یافته‌های کیفی آورده شده است. براساس این جدول ۴۰ موانع فرعی شناسایی شد که بر مبنای آن پرسشنامه‌ای با ۴۰ گویه تهیه شد. خروجی مطالعات توسط ۵ نفر از متخصصان و اساتید حوزه مدیریت و مربیگری مورد ارزیابی، پالایش و تأیید قرار گرفته است.

**بخش کمی:** در بخش کمی به روش پیمایش پرسشنامه موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران در صنایع پتروشیمی به روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه سوم آزمون شده است. به عبارت دیگر، از آنجایی که هدف این پژوهش تعیین ساختار عاملی پرسشنامه و آزمون مدل موانع موفقیت مربیگری مدیران است لذا از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه سوم با رویکرد حداقل مجذورات جزئی با نرم‌افزار SmartPLS استفاده شده است.

**روایی:** روایی پرسشنامه به کمک روایی سازه (جدول ۴) روایی واگرا (جدول ۶) و روایی همگرا (متوسط واریانس استخراج شده) (جدول ۵) مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد.

**پایایی:** پایایی پرسشنامه به کمک ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (جدول ۵) مورد بررسی قرار گرفت تمام ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالای ۰/۷ بوده و پایایی پرسشنامه‌ها تأیید شد.

### حجم نمونه و شیوه نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق شامل مدیران، معاونین و روسای شرکت ملی صنایع پتروشیمی (واحد ستادی) به تعداد ۱۶۷ نفر به صورت رسمی و مدت معین می‌باشند که ۱۱۶ نفر از آنان با استفاده از فرمول کوکران به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. با توجه به هدف اصلی این پژوهش، یعنی ساخت ابزاری برای شناسایی موانع موفقیت مربیگری مدیران در صنعت پتروشیمی، براساس موانع شناسایی شده در بخش کیفی پرسشنامه‌ای با ۴۰ گویه (پرسشنامه شناسایی موانع موفقیت مربیگری) توسط محقق تهیه و تدوین شد. در این بخش تهیه شد. سپس پرسشنامه به ۵ نفر از متخصصان و اساتید حوزه مدیریت و مربیگری تحویل داده شد تا میزان مناسب بودن گویه‌ها با راهبردهای مرتبط با آن با علامت در گزینه‌های مناسب و ضروری، مناسب و غیرضروری و نامناسب مشخص بنمایند. اساتید و متخصصان میزان تناسب هر گویه با هدف تعیین شده را علامت‌گذاری نمودند. با توجه به توصیه‌های

متخصصان و برطرف نمودن سایر مشکلات موجود در پرسشنامه، نتیجه نهایی بر روی گروه نمونه اجرا شد. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت از بسیار زیاد (۵) تا بسیار کم (۱) می‌باشد.

### یافته‌های پژوهش

**بخش کیفی:** در بخش کیفی به منظور شناسایی موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران در صنایع پتروشیمی و تدوین پرسشنامه از روش تحلیل مضمون ادبیات استفاده گردید (جدول ۲).

جدول ۲: موانع موفقیت مربیگری مدیران

منابع	موانع فرعی (مضامین پایه)	موانع اصلی (مضامین سازمان‌دهنده)	موانع کلی (مضامین فراگیر)
(۴۵)	عدم ارائه زمان به مربی برای واکاوی اندیشه و بیان افکار درونی (در یک گفتگوی مربیگری تعاملی، مربیگری مبتنی بر توانایی مربی برای واکاوی افکار و تجربیات خود به شکلی است که باعث تکامل نگرش و یادگیری او شود. اگر مربیان مجبور باشند مستمراً با آن چه گوش کنند که مربی می‌گوید، مربیگری اثربخش نخواهد بود)	ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله	موانع مرتبط با مربی
(۴۵)	دچار خطاهای ادراکی شدن (این دامی است که می‌توان به راحتی به درون آن افتاد. وقتی مربی زیاد مربیگری می‌کند، گاهی اوقات آن چه مربی می‌گوید شبیه به آن چیزی است که دیگر مربیان در گذشته پیرامون آن بحث کرده‌اند. از آن جا که مربی فکر می‌کند این گفتگو یا این وضعیت مانند قبل است، انتظار دارد سایر جنبه‌ها نیز یکسان باشند. این باعث می‌شود مربی دیگر حقایق این وضعیت و همچنین راه‌حل‌ها و روش رسیدن به آنها را نیز یکسان تلقی کند)		
(۴۶)	فقدان رشد تفکر اکتشافی و مهارت‌های حل مسئله (مدیران به جای طرح سوالات اکتشافی و هدایت‌گرایانه در راستای رشد کارکنان و تفکر اکتشافی و حل مسئله صرفاً بر مشخص کردن «غلط» و «درست» کارها تمرکز می‌کنند)		
(۳۶) (۱۰) (۴۷)	عدم ارائه بازخورد هدفمند و صحیح (عدم ارائه بازخورد از سوی مدیران درباره انتظارات عملکرد و نحوه سنجش عملکرد به کارکنان)	ضعف مهارت ارائه بازخورد	
(۴۸) (۴۹) (۴۶) (۴۴) (۴۷)	سبک مدیریت مقتدرانه و آمرانه (اگر مربیان به دلیل خوگرفتن به سبک رهبری اتوکراتیک بیش از حد نسبت به عملکرد رفتاری سخت‌پسندانه و آمرانه باشند، کارکنان هرگونه تلاش را متوقف خواهند کرد)	سبک مدیریتی نامناسب	
(۵۰) (۵۱)	نگرانی مدیران به از دست دادن کنترل امور، شهرت و موقعیت		

	(نگرانی مدیران از توسعه زیردستان خود به علل مختلف از جمله ترس از جانشینی زیردستان و از دست دادن موقعیت شغلی ترجیح می‌دهند که به شیوه مقتدرانه با کارکنان خود رفتار کنند)		
(۴۵)	تلاش برای کنترل یا احاطه بر گفتگو (اگر مربی مسیر یا محتوای گفتگو را به روشی کنترل کند که مانع از جریان طبیعی آن شود، نتیجه آن معکوس خواهد بود. برای مربی مهم است که در فرایند مربیگری توازن میان حفظ تمرکز گفتگو و حمایت از جریان طبیعی آن را حفظ کند)		
(۴۶)	دشوار بودن تغییر ناگهانی نقش مدیر به مربی (برای مدیران تغییر ناگهانی از سبک دستوری به مربی بودن دشوار است)		
(۲۸) (۵۲) (۵۳)	عدم تعهد مدیران نسبت به اهداف کارکنان (مدیران نسبت به اهداف کارکنان خود احساس تعهد و مسئولیتی ندارند)	عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن	
(۲۵) (۴۵)	عدم وجود رفتار هدفمند (مربی باید درباره آن چه می‌شود، هدفمند عمل کند تا یک چشم‌انداز متوازن را درباره موقعیت‌های موجود حفظ کند)		
(۴۶) (۵۳)	اهداف مبهم سازمانی و عملیاتی (مدیران معتقدند ابهامات زیادی در اهداف سازمان و اهداف واحد خود دارند، گاهی اهداف نیز مشخص است اما به شکل موثری به اجزای لازم خرد نمی‌شوند و یا اطلاع‌رسانی عملیاتی انجام نمی‌شود)		
(۴۵)	عدم کنترل حالات احساسی و هیجانی (حالات احساسی مساعد برای مربیگری عبارتند از احساس راحتی، آگاهی، تمرکز، هدفمندی و .... حالات احساسی که احساس خشم، خصومت، فرسودگی، ناشکیبایی، اضطراب یا ... کمکی به مربیگری نمی‌کنند)		
(۴۵)	جستجو برای راه‌حل کامل و کمال‌گرایی (مربیگری معمولاً فرآیندی مستمر است که در آن یادگیری و دیدگاه‌ها در بین جلسات مربیگری ظهور می‌کنند. برای یک مربی، تلاش برای تولید نتایج همیشه سریع و حیرت‌آور می‌تواند کل نگرش او در قبال گفتگو را پیچیده سازد)		
(۴۵)	تلاش برای خوب به نظر رسیدن در گفتگو (وقتی مربی تلاش یا انرژی خود را صرف خوب به نظر رسیدن در گفتگو می‌کند که به عنوان فردی با تجربه، دانا و حرفه‌ای به نظر برسد حواس او از کیفیت و اثربخشی مربیگری پرت می‌شود)	رفتارها و نگرش نامناسب مربی	
(۴۷)	تحسین کاذب (وقتی مربیان، کارکنان خود را تحسین می‌کنند اما واقعاً به آن اعتقاد ندارند، زیردستان متوجه آن خواهند شد در اینصورت مربیگری اثربخش نخواهد بود)		
(۴۷)	انتقاد دائم و مستمر (انتقاد مستمر مربی از متربی اقدامات خلاقانه و مستقل متربی را متوقف می‌سازد)		

(۵۴)	عدم همسویی حرف و عمل (مربی در تعامل با متربی مسائلی را مطرح می‌کند که با عملش در تضاد است)		
(۲۸)	ارائه نظرات شخصی به جای شواهد عینی توسط مربیان (مدیران به جای ارائه شواهد واقعی به منظور رشد و توسعه کارکنان قضاوت‌های شخصی خود را ارائه می‌دهند)		
(۴۶)، (۵۲)	برخوردهای رقابتی (داشتن برخوردهای رقابتی با کارکنان، به جای دیدن و حل مسائل از منظری بالاتر و مدیریتی‌تر که شرایط سازنده‌ای را در تعاملات با کارکنان ایجاد نماید)		
(۲۸) (۵۵) (۱۰) (۵۶)	نگرش منفی، بدبینی و بی میلی مدیران نسبت به فرایند مربیگری (مدیرانی که خودشان مورد مربیگری واقع نشده‌اند ممکن است نسبت به مربیگری احساس بی میلی یا بدبینی کنند)		
(۴۹) (۵۰) (۴۶)	فقدان انگیزه مربیان برای توسعه فعالیت‌ها و کسب و کار خود (فاقد انگیزه بودن مربیان به دلیل عدم نیاز به مربیگری و رشد متربیان و نوعی احساس رضایت از وضع موجود)		
(۴۶)	سبک تربیتی افراد در دوران تحصیلی مبتنی بر روش مستقیم (متربیان به دلیل سبک تربیتی گذشته ترجیح می‌دهند که به آن‌ها به طور مستقیم گفته شود چه کار انجام بدهند یا ندهند)	تمایل متربی به سبک دستوری	
(۱۰) (۳۶) (۴۶) (۵۴)	بی‌اعتمادی به مربیان (فقدان اعتماد کافی متربی به انگیزه-های مربیان در تعاملات با خود)	عدم اعتماد به مربیان	موانع مرتبط با متربی
(۱۸) (۴۷) (۴۶) (۲۵) (۵۷) (۱۷)	فقدان انگیزه متربی برای مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعالانه در فرایند مربیگری (کارکنان تمایلی به فرایند مربیگری ندارند و در انجام آن مشارکت فعالانه ندارند)	فقدان انگیزه متربی	
(۵۷) (۲۸)	داشتن انتظارات غیرواقع بینانه از فرایند مربیگری به دلیل فقدان آگاهی (احساس رخ دادن تحول عظیم در موقعیت فرد پس از قرارگرفتن در فرایند مربیگری به دلیل عدم داشتن اطلاعات صحیح، در صورتی که در مربیگری تغییرات به مرور زمان ایجاد می‌شود)		
(۱۰) (۲۸)	ارزش‌های متفاوت مربی و متربی در فرایند مربیگری (عدم همخوانی و تطبیق ضعیف ارزش‌های مربیان و متربیان در حمایت از مربیگری)	فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی	موانع درون سازمانی
(۳۶) (۵۸) (۴۶) (۴۵)	نامساعد بودن فضا و جو سازمانی (نگرش‌ها و گرایش‌های رفتاری و فرهنگی حاکم بر سازمان حامی فرایند مربیگری نمی‌باشد)		
(۵۹) (۱۰)	مقاومت در برابر تغییر (یکی از موانع در برابر مربیگری، وجود افراد سرسخت است که می‌توان با ارائه اطلاعات صحیح آنان را همراه نمود)		

(۴۸) (۵۰) (۱۷) (۱۸) (۶۰)	ساختار سازمانی هرمی و سلسله مراتبی (مربیگری نیاز به ساختاری چابک و مسطح دارد. سازمان با ساختار هرمی و سلسله مراتبی محکوم به شکست است)	ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد
(۱۰) (۶۱) (۱۷) (۱۸) (۵۷)	فقدان حمایت مدیران سطوح عالی (مدیران سطوح عالی سازمان اعتقادی به شیوه‌های نوین مدیریتی از جمله مربی بودن ندارند و از آن حمایت نمی‌کنند)	
(۶۲) (۴۹) (۴۴) (۵۶) (۶۳) (۵۸) (۱۷) (۴۶) (۶۴) (۵۲)	محدودیت‌های زمان و هزینه (مربیگری به عنوان هزینه دیده می‌شود که زمان صرف شده بابت آن را اتلاف وقت می‌دانند)	
(۴۶)	فقدان اختیارات کافی مدیر به عنوان مربی (بسیاری از مربیان معتقدند که مربیگری اثربخش نیازمند اختیارات کافی مانند اعطای پاداش، مرخصی و ... به متریبان تحت نظر خود می‌باشد در صورتی که برای هر تشویقی باید بروکراسی زیادی را پشت سر بگذارند)	
(۱۷) (۱۸) (۱۰) (۴۶)	نبودن سیستم جبران خدمات درست و منصفانه (به منظور موفقیت فرایند مربیگری باید پرداخت مبتنی بر عملکرد و کوشش فعالانه مورد حمایت قرار گیرد)	سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی
(۵۸)	عدم تشویق مدیران بابت توسعه کارکنان	
(۵۸) (۵۰) (۴۶)	فقدان سازوکارهای رسمی شناسایی و پرورش مربی (فقدان سازوکار رسمی به منظور شناسایی و پرورش مربی و عدم وجود الگوهای عملی و اجرایی مناسب برای مربیگری)	
(۴۶) (۴۹) (۴۵) (۶۲) (۱۷) (۶۳) (۱۸) (۶۴) (۴۸)	انتصاب سیاسی مدیران (ارتقای افراد به سمت‌های مدیریتی بدون علائق و توانمندی‌های مدیریتی و انتصاب سیاسی مدیران و فشار سیاسی)	
(۵۰) (۴۸) (۱۷) (۱۸) (۴۶)	ضعف سیستم ارزیابی عملکرد (به‌منظور ترویج فرهنگ مربیگری اتخاذ رویکرد مشارکتی با کارکنان در هدف‌گذاری، نظارت بر عملکرد، مربیگری و ارزیابی عملکرد در طول فرایند مربیگری به عنوان یک ضرورت است)	
(۵۷) (۵۰) (۴۶)	ابهام در نقش‌ها و عدم وجود شرح شغل شفاف (مشخص نبودن نقش مربی و متریبی)	
(۱۰) (۵۲) (۱۷) (۱۸)	ضعف نظام آموزشی برای آموزش صحیح فرایند مربیگری (عدم توجه و آگاه‌سازی مربیان و متریبان و نداشتن اطلاعات کافی از فرایند مربیگری به دلیل نداشتن نظام آموزشی صحیح)	



(۶۵) (۱۰)	حامی نبودن فرهنگ ملی (عدم حمایت ارزش‌های فرهنگی حاکم بر جامعه از ابزار مربیگری)	حامی نبودن	موانع برون سازمان
(۱۸) (۵۰)		فرهنگ ملی	
(۱۷) (۴۶)			

بعد از بررسی منابع مختلف و استخراج نظریه‌ها طبق جدول شماره ۱، ابتدا با بررسی منابع مختلف ۴۰ موانع فرعی (مضامین پایه) شناسایی گردید که این موانع به ۴ دسته موانع کلی (مضامین فراگیر) بدین شرح ۱- موانع مرتبط به مربی با ۵ مانع اصلی (ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله، ضعف مهارت ارائه بازخور، سبک مدیریتی نامناسب، عدم تدوین اهداف واقع‌بینانه و پایبندی به آن، رفتارها و نگرش‌های نامناسب مربی)؛ ۲- موانع مرتبط با مربی با ۳ مانع اصلی (تمایل مربی به سبک دستوری، عدم اعتماد به مربیان، فقدان انگیزه مربی)؛ ۳- موانع درون سازمانی با ۳ مانع اصلی (فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی، ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد، سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی)؛ ۴- موانع برون سازمانی با مانع اصلی (حامی نبودن فرهنگ ملی) تقسیم‌بندی گردید و خروجی در هر مرحله توسط متخصصان حوزه مدیریت مورد ارزیابی و تایید قرار گرفت.

**بخش کمی:** در بخش کمی در پژوهش حاضر جهت آزمون پرسشنامه تدوین شده براساس موانع استخراج شده در بخش کیفی از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه سوم با رویکرد حداقل مجذورات جزئی<sup>۱</sup> استفاده شده است. روش PLS به علت وابستگی کمتر به مقیاس‌های اندازه‌گیری (لازم نیست سطح سنجش مقیاس‌ها، فاصله‌ای یا نسبی باشد)، اندازه نمونه، و توزیع باقیمانده، می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های توانمند تحلیل مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش حاضر نیز از روش PLS به علت مزایایی که نسبت به رویکرد مبتنی بر کوواریانس دارد، استفاده شده است. در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (میانگین و انحراف معیار) گزارش شده است.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	متغیر	میانگین	انحراف معیار
ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله	۳/۱۸۸	۰/۱۶۸	عدم اعتماد به مربیان	۳/۵۴	۰/۱۸۹
ضعف مهارت ارائه بازخورد	۳/۲۶	۰/۱۹۹	فقدان انگیزه مربی	۳/۵۲	۰/۱۹۰
سبک مدیریتی نامناسب	۳/۷۲	۰/۱۶۷	فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی	۳/۳۶	۰/۱۶۹
عدم تدوین اهداف واقع‌بینانه و پایبندی به آن	۳/۷۸	۰/۱۶۶	ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد	۳/۸۰	۰/۱۸۵
رفتارها و نگرش نامناسب مربی	۳/۸۲	۰/۱۶۶	سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی	۳/۸۷	۰/۱۵۲
تمایل مربی به سبک دستوری	۳/۵۲	۰/۱۸۳	حامی نبودن فرهنگ ملی	۳/۹۶	۰/۱۶۸

در پژوهش حاضر جهت تحلیل عاملی تأییدی مرتبه سوم از رویکرد حداقل مجذورات جزئی استفاده شده است. روش PLS به علت وابستگی کمتر به مقیاس‌های اندازه‌گیری (لازم نیست سطح سنجش مقیاس‌ها، فاصله‌ای یا نسبی باشد)، اندازه نمونه، و توزیع باقیمانده، می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های توانمند تحلیل مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش حاضر نیز از روش PLS به علت مزایایی که نسبت به رویکرد مبتنی بر کوواریانس دارد، استفاده شده است.

در روش تحلیل عاملی تأییدی، ابتدا به ساکن لازم است تا روایی سازه<sup>۱</sup> مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌های موردنظر خود از دقت لازم برخوردار هستند. در جدول ۴ مقادیر بار عاملی و آماره t برای نشانگرهای متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۴: مقادیر بار عاملی برای نشانگرهای متغیرهای پژوهش

متغیر	گویه	بار عاملی	آماره t	نتیجه
ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله	۱	۰/۹۱	۵۶/۰۵	تایید نشانگر
	۲	۰/۷۴	۱۲/۰۳	تایید نشانگر
	۳	۰/۸۴	۲۶/۸۴	تایید نشانگر
سبک مدیریتی نامناسب	۱	۰/۷۴	۱۸/۴۹	تایید نشانگر
	۲	۰/۷۱	۱۵/۲۶	تایید نشانگر
	۳	۰/۹۱	۵۴/۱۵	تایید نشانگر
	۴	۰/۸۴	۱۸/۴۷	تایید نشانگر
عدم تدوین اهداف واقع‌بینانه و پایبندی به آن	۱	۰/۷۳	۱۰/۱۰	تایید نشانگر
	۲	۰/۸۷	۳۲/۴۱	تایید نشانگر
	۳	۰/۸۲	۳۱/۴۹	تایید نشانگر
رفتارها و نگرش نامناسب مربی	۱	۰/۷۸	۱۷/۹۳۷	تایید نشانگر
	۲	۰/۶۵	۹/۸۲۱	تایید نشانگر
	۳	۰/۸۵	۴۲/۲۱	تایید نشانگر
	۴	۰/۷۷	۲۰/۱۷	تایید نشانگر
	۵	۰/۸۱	۲۲/۸۳	تایید نشانگر
	۶	۰/۷۹	۱۸/۷۳	تایید نشانگر
	۷	۰/۸۵	۴۰/۲۹	تایید نشانگر
	۸	۰/۷۶	۱۶/۸۲	تایید نشانگر
	۹	۰/۷۷	۱۸/۵۶	تایید نشانگر
	۱۰	۰/۸۲	۲۲/۴۰	تایید نشانگر

## 1- Construct Validity

تایید نشانگر	۲۰/۵۸	۰/۸۲	۱	فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی
تایید نشانگر	۲۱/۵۱	۰/۸۳	۲	
تایید نشانگر	۱۴/۵۴	۰/۷۶	۳	
تایید نشانگر	۱۴/۴۸	۰/۷۵	۴	
تایید نشانگر	۸/۳۳	۰/۹۲	۱	ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد
تایید نشانگر	۸/۶۳	۰/۹۷	۲	
تایید نشانگر	۸/۲۸	۰/۸۸	۳	
تایید نشانگر	۸/۴۴	۰/۹۳	۴	
تایید نشانگر	۳۷/۳۹	۰/۸۷	۱	سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی
تایید نشانگر	۱۰/۷۸	۰/۶۵	۲	
تایید نشانگر	۲۶/۵۰	۰/۸۳	۳	
تایید نشانگر	۱۵/۲۸	۰/۷۸	۴	
تایید نشانگر	۹/۸۱	۰/۶۲	۵	
تایید نشانگر	۱۲/۸۱	۰/۷۰	۶	
تایید نشانگر	۹/۳۷	۰/۶۷	۷	

بر اساس نتایج جدول ۴ مشخص می‌شود گویه‌های دارای مقدار  $t$  بالاتر از  $1/96$  در فرآیند تحلیل باقی می‌مانند. لذا روایی سازه<sup>۱</sup> که برای بررسی دقت و اهمیت نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌ها، انجام شد نشان می‌دهد که نشانگرهای متغیرهای پژوهش، ساختارهای عاملی مناسبی را جهت اندازه‌گیری ابعاد مورد مطالعه در مدل تحقیق فراهم می‌آوردند. در مدل معادلات ساختاری علاوه بر روایی سازه که برای بررسی اهمیت نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌ها به کار می‌رود، روایی همگرا نیز مورد نظر است. روایی همگرا به بررسی میزان همبستگی هر سازه با سؤالات (شاخص‌ها) خود می‌پردازد. به منظور محاسبه روایی همگرا، فورنل و لارکر<sup>۲</sup> استفاده از معیار AVE<sup>۳</sup> را پیشنهاد داده‌اند. در این روش اگر AVE حداقل برابر با  $0/5$  باشد، شاخص‌ها، روایی همگرایی مناسبی دارند. علاوه بر این، جهت بررسی پایایی نیز از شاخص پایایی ترکیبی استفاده شد که نتایج در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: بررسی مقادیر میانگین واریانس استخراج شده

- 
- 1- Construct Validity
  - 2- Fornell & Lacker
  - 3- Average Variance Extracted

متغیر	مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	سطح قابل قبول	Composite reliability	سطح قابل قبول
ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله	۰/۶۹	۰/۵	۸۷۰	۰/۷
سبک مدیریتی نامناسب	۰/۶۵	۰/۵	۰/۸۹	۰/۷
عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن	۰/۶۵	۰/۵	۰/۸۵	۰/۷
رفتارها و نگرش نامناسب مربی	۰/۶۲	۰/۵	۹۴	۰/۷
فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی	۰/۶۳	۰/۵	۰/۸۷	۰/۷
ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد	۰/۸۶	۰/۵	۰/۹۶	۰/۷
سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی	۰/۵۴	۰/۵	۰/۸۹	۰/۷

در این پژوهش علاوه بر روایی همگرا، از روایی واگرا نیز استفاده شده است. برای بررسی این موضوع از روش فورنل لارکر استفاده شد. روایی واگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان AVE برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن و سازه‌های دیگر (یعنی مربع مقدار ضرایب همبستگی بین سازه‌ها) در مدل باشد. این موضوع در جدول ۶ نشان داده شده است. اعداد قطر ماتریس شاخص فورنل لارکر را نشان می‌دهند.

جدول ۶: بررسی مقادیر ریشه دوم میانگین واریانس استخراج شده با همبستگی‌ها

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله	۰/۸۳											
ضعف مهارت ارائه بازخورد	۰/۳۳	-										
سبک مدیریتی نامناسب	۰/۴۰	۰/۳۹	۰/۸۱									
عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن	۰/۴۹	۰/۵۳	۰/۵۹	۰/۸۱								
رفتارها و نگرش نامناسب مربی	۰/۶۹	۰/۴۱	۰/۶۱	۰/۶۶	۰/۷۹							
تمایل مربی به سبک دستوری	۰/۴۶	۰/۲۴	۰/۲۰	۰/۳۳	۰/۴۱	-						
عدم اعتماد به مربیان	۰/۳۷	۰/۲۳	۰/۲۶	۰/۴۹	۰/۵۲	۰/۶۰	-					
فقدان انگیزه مربی	۰/۲۰	۰/۲۶	۰/۲۶	۰/۳۲	۰/۳۷	۰/۵۳	۰/۶۳	-				
فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی	۰/۳۲	۰/۶۵	۰/۴۲	۰/۴۷	۰/۳۴	۰/۲۰	۰/۲۵	۰/۲۱	۰/۷۹			
ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد	۰/۲۴	۰/۲۵	۰/۴۳	۰/۲۱	۰/۲۸	۰/۱۹	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۴۳	۰/۹۳		
سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی	۰/۳۴	۰/۵۹	۰/۳۸	۰/۵۶	۰/۴۵	۰/۲۷	۰/۳۸	۰/۲۹	۰/۶۱	۰/۳۵	۰/۷۳	
حامی نبودن فرهنگ ملی	۰/۳۶	۰/۴۵	۰/۳۲	۰/۳۷	۰/۴۱	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۲۳	۰/۵۰	۰/۳۴	۰/۶۷	-

چون در تحقیق حاضر، هر کدام از مقوله‌های موانع مرتبط با مربی، موانع مرتبط با مربی، موانع درون سازمانی و موانع برون‌سازمانی دارای شاخص‌هایی می‌باشند که می‌توانند به عنوان نشانگر این سازه‌ها عمل کنند، لذا تحلیل عاملی مرتبه دوم در راستای آزمون مدل اندازه‌گیری و نیز روائی مقوله‌های موانع مرتبط با مربی، موانع مرتبط با مربی، موانع درون سازمانی و موانع برون‌سازمانی بررسی شده است. در جدول ۷ مقادیر بار عاملی و آماره  $t$  برای نشانگرهای هر سازه آورده شده است.

جدول ۷: مقادیر بار عاملی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری

نتیجه	آماره $t$	بار عاملی	نشانگر	سازه
تأیید	۸/۷۸۴	۰/۷۵	ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله	موانع مرتبط با مربی
تأیید	۹/۵۷۶	۰/۵۵	ضعف مهارت ارائه بازخورد	
تأیید	۱۳/۹۹۱	۰/۷۶	سبک مدیریتی نامناسب	
تأیید	۲۴/۷۴	۰/۸۰	عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن	
تأیید	۱۶۶/۶۹	۰/۹۶	رفتارها و نگرش نامناسب مربی	
تأیید	۲۵/۴۲	۰/۸۹	تمایل مربی به سبک دستوری	موانع مرتبط با مربی
تأیید	۶۳/۲۰	۰/۹۳	عدم اعتماد به مربیان	
تأیید	۱۴/۸۸	۰/۸۱	فقدان انگیزه مربی	
تأیید	۴۵/۸۸	۰/۸۷	فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی	موانع درون سازمانی
تأیید	۷/۴۳	۰/۷۲	ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد	
تأیید	۴۸/۸۳	۰/۸۸	سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی	موانع برون‌سازمانی
تأیید	۱۲/۱۰۶	۰/۶۸	حامی نبودن فرهنگ ملی	

بر اساس نتایج جدول ۷ مشخص می‌شود که تمام نشانگرهای سازه‌های مورد مطالعه دارای مقدار  $t$  بالاتر از ۱/۹۶ بودند. لذا روایی سازه که برای بررسی دقت و اهمیت نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌ها، انجام شد نشان می‌دهد که نشانگرهای هر مقوله، ساختارهای عاملی مناسبی جهت اندازه‌گیری ابعاد مورد مطالعه در مدل تحقیق فراهم می‌آورند.

یکی دیگر از قابلیت‌های نرم‌افزار SMARTPLS تحلیل مدلهایی است که دارای عامل‌های مرتبه سوم هستند. مدل عاملی مرتبه سوم را به عنوان نوعی از مدل‌های عاملی تعریف می‌کنند که در آن عامل‌های مکنون که با استفاده از مؤلفه‌هایی اندازه‌گیری می‌شوند خود تحت تاثیر یک متغیر زیربنایی تر و به عبارتی متغیر مکنون، اما در یک سطح بالاتر قرار دارند (۶۶). و چون در تحقیق حاضر، هر کدام از مقوله‌های موانع مرتبط با مربی، موانع مرتبط با مربی، موانع درون سازمانی و موانع برون-سازمانی می‌توانند به عنوان نشانگر موانع موفقیت مربیگری عمل کنند، لذا تحلیل عاملی مرتبه سوم انجام شده است.

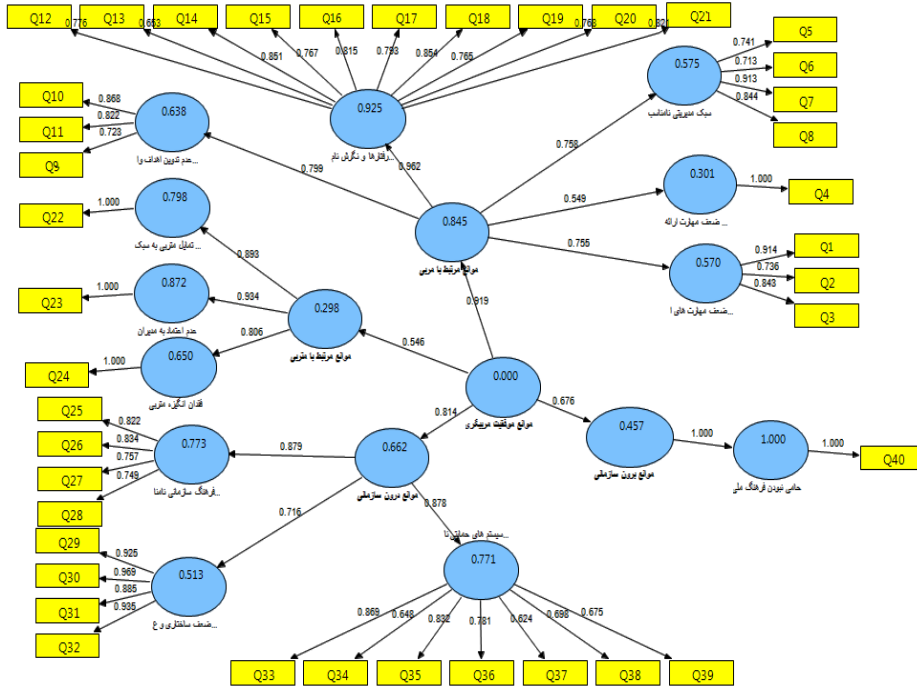
آزمون الگوی نظری پژوهش و فرضیه‌های پژوهش در روش PLS از طریق بررسی ضرایب مسیر (بارهای عاملی) و مقادیر  $R^2$  امکان‌پذیر است (۶۶). همچنین از روش بوت استراپ (با ۳۰۰ زیر نمونه) برای محاسبه مقادیر آماره  $t$  جهت تعیین معنی‌داری بارهای عاملی استفاده شد. بارهای عاملی برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک مورد استفاده قرار می‌گیرند و مقادیر  $R^2$  نشانگر واریانس تبیین شده متغیر ملاک توسط متغیرهای پیش‌بین است. علاوه بر آن از ضریب  $Q^2$  استون-گیسر<sup>۱</sup> برای بررسی توانایی پیش‌بینی متغیرهای وابسته از روی متغیرهای مستقل استفاده شد. مقادیر مثبت این ضریب نشانگر توانایی پیش‌بینی است (وینزی، چین، هنسلر و وانگ، ۲۰۱۰). با توجه به این معیارها، نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که میزان واریانس تبیین شده موانع مرتبط با مربی (۰/۸۴)، موانع مرتبط با مربی (۰/۳۰)، موانع درون‌سازمانی (۰/۶۶) و موانع برون-سازمانی (۰/۴۶) است و همه در سطح قابل‌قبولی هستند. مثبت بودن مقادیر  $Q^2$  برای تمامی متغیرها نیز نشان می‌دهد که این متغیرها اثر معنی‌داری بر موانع موفقیت مربیگری دارند.

جدول ۸: نتایج تحلیل عاملی تاییدی مرتبه سوم موانع موفقیت مربیگری

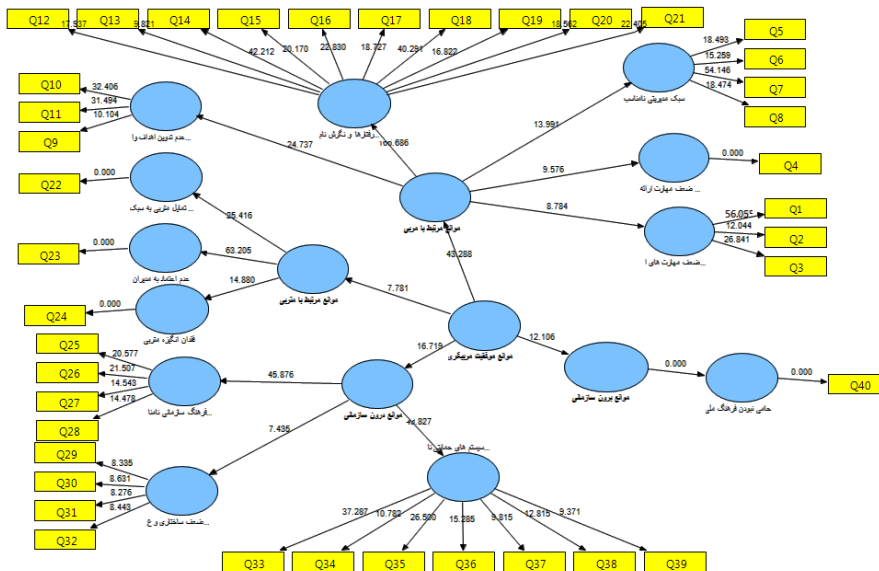
سازه	بارعاملی	مقدار $t$	P	$R^2$	$Q^2$
موانع مرتبط با مربی	۰/۹۲	۴۳/۲۸۸	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۰/۳۸۸
موانع مرتبط با مربی	۰/۵۵	۷/۷۸۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰	۰/۲۳۰
موانع درون‌سازمانی	۰/۸۱	۱۶/۷۱۹	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۲۹۰
موانع برون‌سازمانی	۰/۶۸	۱۲/۱۰۶	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۴۵۷

شکل ۱ و ۲ خروجی نرم‌افزار برای مدل آزمون شده پژوهش نشان داده شده است. در شکل ۱ بارهای عاملی و در شکل ۲ ضرایب تی نشان داده شده است.

1- Stone – Giesser  
2- Vinzi, Henseler & Wang



شکل ۱: مدل آزمون شده مرتبه سوم تحقیق (بارهای عاملی)



شکل ۲: ضرایب تی مدل آزمون شده تحقیق (ضرایب تی)

ضرایب تی بالای  $1/96 \pm$  تا  $2/58 \pm$  در سطح  $0/05$  معنی دار می‌باشند و ضرایب تی بالاتر از  $2/58 \pm$  در سطح  $0/01$  معنی دار هستند. همانطور که در شکل ۴-۶ مشاهده ضرایب تی تمام مسیرها بالاتر از  $2/58$  است که بیانگر این است تمام مسیرها در سطح  $0/01$  معنادار هستند. لازم به ذکر است که هیچکدام از نشانگرها در تحلیل حذف نشدند. در مجموع نتایج مدل آزمون شده نشان داد که ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله، ضعف مهارت ارائه بازخورد، سبک مدیریتی نامناسب، عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن، رفتارها و نگرش نامناسب مربی، تمایل متری به سبک دستوری، عدم اعتماد به مربیان، فقدان انگیزه متری، فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی، ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد، سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی و حامی نبودن فرهنگ ملی می‌توانند به عنوان موانع موفقیت مربیگری مدیران در صنایع پتروشیمی در نظر گرفته شوند. علاوه بر این نتایج نشان داد که موانع مرتبط با مربی ( $0/91$ )، موانع درون سازمانی ( $0/81$ )، موانع برون سازمانی ( $0/68$ ) و موانع مرتبط با متری ( $0/55$ ) به ترتیب دارای بیشترین و کمترین تأثیر بر موفقیت مربیگری هستند.

در نهایت جهت نشان دادن اعتبار یافته‌های مدل تحقیق از شاخص‌های برازش مدل‌های معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. شاخص برازش کلی الگو در PLS شاخص



GOF<sup>۱</sup> است و از آن می‌توان برای بررسی اعتبار یا کیفیت الگوی PLS به صورت کلی استفاده کرد. در پژوهش حاضر برای الگوی آزمون شده شاخص برازش مطلق GOF، ۰/۶۲ به دست آمد که این مقدار برای این شاخص برازش، نشانگر برازش مناسب الگوی آزمون شده است.

## بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر تلاش گردیده است تا ضمن بررسی مفهوم مربیگری مدیریتی به شناسایی موانع و چالش‌های موفقیت مربیگری مدیران در صنعت پتروشیمی پرداخته شود. روش پژوهش حاضر به روش ترکیبی (کیفی و کمی) بود. در بخش کیفی ابتدا مطالعه منابع نظری و کتاب‌های مرجع در زمینه مربیگری مدیران پرداخته شد. براین اساس عوامل موثر بر عدم موفقیت مربیگری مدیران در پژوهش‌های مختلف شناسایی و دسته بندی شد. خروجی مطالعات توسط ۵ نفر از متخصصان و اساتید حوزه مدیریت و مربیگری مورد ارزیابی، پالایش و تأیید قرار گرفته است؛ بر همین اساس ۴۰ موانع فرعی (مضامین پایه) استخراج شد که بر مبنای آن پرسشنامه‌ای با ۴۰ گویه تهیه شد. که با توجه به ۴۰ مانع فرعی، ۱۲ مانع اصلی (ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله، ضعف مهارت ارائه بازخورد، سبک مدیریتی نامناسب، عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن، رفتارها و نگرش نامناسب مربی، تمایل متربی به سبک دستوری، عدم اعتماد به مربیان، فقدان انگیزه متربی، فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی، ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد، سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی و حامی نبودن فرهنگ ملی) و ۴ مانع کلی (موانع مرتبط با مربی - موانع مرتبط با متربی - موانع درون سازمانی و موانع برون سازمانی) شناسایی شد. با توجه به توصیه‌های متخصصان و برطرف نمودن سایر مشکلات موجود در پرسشنامه، نتیجه نهایی بر روی گروه نمونه اجرا شد. جامعه آماری ۱۶۷ نفر از مدیران، معاونین و روسای پتروشیمی بودند که ۱۱۶ نفر از آنان با استفاده از فرمول کوکران به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SMARTPLS استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی مرتبه سوم نشان داد که ضعف مهارت ارتباطی و حل مسئله، ضعف مهارت ارائه بازخورد، سبک مدیریتی نامناسب، عدم تدوین اهداف واقع بینانه و پایبندی به آن، رفتارها و نگرش نامناسب مربی، تمایل متربی به سبک دستوری، عدم اعتماد به مربیان، فقدان انگیزه متربی، فرهنگ سازمانی نامناسب و فقدان آگاهی، ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد، سیستم‌های حمایتی نامناسب مدیریت منابع انسانی و حامی نبودن فرهنگ ملی می‌توانند به عنوان موانع موفقیت مربیگری مدیران در صنایع پتروشیمی در نظر گرفته شوند. علاوه بر این

نتایج نشان داد که موانع مرتبط با مربی (۰/۹۱)، موانع درون سازمانی (۰/۸۱)، موانع برون سازمانی (۰/۶۸) و موانع مرتبط با مربی (۰/۵۵) به ترتیب دارای بیشترین و کمترین تأثیر بر موفقیت مربیگری مدیران هستند. نتیجه نهایی اینکه مدل آزمون شده موانع موفقیت مربیگری مدیران، از روایی و پایایی مناسبی در جامعه ایرانی برخوردار است و می‌تواند در صنعت پتروشیمی مورد استفاده قرار گیرد. همانطور که ذکر شد نقش مدیر به عنوان مربی برای تمامی سازمان‌ها و شرکت‌هایی که می‌خواهند با تغییر و تحولات محیطی همگام باشند و در کسب مزیت رقابتی پیشرو باشند به عنوان یک ضرورت است، بر مبنای نتایج حاصل از این پژوهش و با توجه موانع شناسایی شده در شرکت پتروشیمی داشتن استراتژی‌هایی در حوزه کلان و منابع انسانی به منظور غلبه بر موانع مربیگری مدیران پیشنهاد می‌شود:

- انتخاب صحیح مدیران بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و ذاتی، مهارت‌های مدیریتی، تحصیلات و تجربیات مرتبط: یکی از موانع اصلی شناسایی شده در ارتباط با موانع مربیگری مربوط به مدیران به عنوان مربی با بیشترین تأثیر (۹۱٪) می‌باشد. به منظور رفع این مانع در صنعت پتروشیمی پیشنهاد می‌گردد مدیرانی انتخاب شوند که دارای ویژگی‌های شخصیتی و ذاتی مربی بودن باشند، نگاه سرمایه‌ای به منابع انسانی داشته باشند و به سبک دستوری و آمرانه خو نگرفته باشند و با تدوین نظام سیستماتیک مربیگری و ارائه آموزش‌های لازم بتوانند به خود عنوان مربی عمل کنند و اهداف واقع بینانه‌ای به منظور مربیگری در شرکت همراستا با استراتژی کلان و حوزه منابع انسانی تدوین نمایند. از مهارت‌های مدیریتی مثل مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله و مهارت ارائه بازخورد به منظور توانمندسازی و توسعه فردی افراد برخوردار باشد.

- لزوم آگاه‌سازی، توجیه و ایجاد انگیزه و اعتماد در کارکنان به منظور کاهش مقاومت در مقابل فرایند مربیگری و استقبال از مربی بودن به منظور خودیادگیری و توسعه فردی: یکی از موانع مربوط به کارکنان به عنوان مربی و عدم استقبال کارکنان شرکت پتروشیمی از مربیگری حتی با وجود برگزاری دوره‌های آموزشی در این حوزه عدم آگاهی از وجود و مزایای سبک‌های جدید مدیریتی جهت رشد و بالندگی فرد و سازمان می‌باشد. از طریق داشتن نظام آموزشی سیستماتیک فرایند مربیگری را طراحی نمود و در این راستا حرکت کرد و به منظور ایجاد انگیزه در کارکنان، پیشنهاد می‌گردد مربیگری را به الگوی مسیر پیشرفت شغلی مرتبط کرده تا کارکنان نتایج ملموس آن را در ارتقاء و انتصاب مشاهده کنند و مشوقی برای استقبال از آن باشد. به منظور ایجاد انگیزه در کارکنان و اعتماد به مدیران خود به عنوان مربی در صنعت پتروشیمی پیشنهاد می‌گردد فرایند مربیگری با سایر زیرسیستم‌های منابع

انسانی مانند جذب، پرداخت، آموزش، ارتقاء، ارزیابی عملکرد، پرداخت حتماً در ارتباط باشد تا کارکنان درک کنند که تلاش‌های آنان دیده می‌شود و بی‌پاسخ نمی‌ماند و در شرکت برای نیروهای پرتلاش که به دنبال تحقق اهداف فردی و سازمانی هستند ارزش قائل هستند و صرفاً تلاشی یک سویه و بی‌نتیجه نیست.

- تلاش برای رفع موانع درون سازمانی و زیرساختی: یکی از موانع اساسی بر سر راه مربیگری مدیران موانع زیرساختی از جمله ساختار بروکراسی صنعت پتروشیمی می‌باشد. به منظور رفع موانع مذکور ابتدا باید به انتخاب ساختاری پویا و چابک متناسب با عوامل درونی شرکت (محیط، استراتژی، تکنولوژی، فرهنگ و اندازه) و عوامل بیرونی (عوامل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی) تاثیرگذار بر شرکت پرداخت. هر چند ساختار شرکت تحت تاثیر قوانین بالادستی است و امکان تغییر آن به راحتی وجود ندارد پیشنهاد می‌شود شرکت از ساختار ماتریسی استفاده کند. در ساختار ماتریسی می‌توان پرسنلی خلاق و نوآور متناسب با فرایند مربیگری استعدادیابی و انتخاب شوند تا بتوان از طریق توانمندسازی آنان از طریق مربیگری باعث تحقق اهداف فردی و سازمانی شوند و کسب مزیت رقابتی کنند. در ساختار ماتریسی اعضای تیم می‌توانند به‌آسانی فراتر از محدودیت‌هایی که در شکل سنتی مدیریت وجود دارد با یکدیگر تبادل اطلاعات کنند. از سویی پیاده‌سازی مطلوب مدیر به عنوان مربی بدون حمایت مدیران عالی شرکت هرگز محقق نخواهد شد. در صورتی که مدیران عالی خود به این نگاه نو اعتقادی نداشته باشند و یا حمایت ننمایند، تلاش مدیران به نتیجه نخواهد رسید. لذا پیشنهاد می‌گردد قبل از هر گونه اقدامی در این زمینه نسبت به خواست و نظر مدیران عالی در این حوزه اطمینان حاصل نمایند و از طریق ارائه اطلاعات مورد نیاز و بیان مزایای مشهود و رفع ابهامات به مدیران عالی کمک نمایند تا تصویر و درک شفاف‌تری نسبت به مقوله مربیگری و تصمیم‌گیری در این خصوص داشته باشند. همچنین به منظور استقرار فرایند مربیگری پس از تدوین فرایند سیستماتیک مربیگری در شرکت این سیستم با سایر زیرسیستم‌های حوزه منابع انسانی باید ارتباط مستقیمی داشته باشد تا مانند بسیاری از پروژه‌ها در صنعت پتروشیمی که به علل مختلف از جمله مسائل مالی نیمه کاره مانده است به عنوان یک پروژه تلقی نشود، زیرا نگاه کردن به مربیگری به عنوان پروژه نه یک فرایند سیستماتیک مرتبط با سایر زیرسیستم‌های شرکت باعث ابرتر ماندن آن خواهد شد. از سویی باید برای کارکنان و مدیران شفاف شود مربیگری منابع انسانی یک فرایند مستمر است که نتایج مشهود و محسوس آن در دراز مدت قابل رویت است. مدیران باید تلاش کنند مربیگری را به عنوان

یک زیر سیستم با زیر سیستم‌های دیگر منابع انسانی مرتبط کرده و از طریق تدوین دستورالعمل‌های مرتبط آن را در شرکت نهادینه سازند. بدون ارتباط مربیگری با زیر سیستم‌های دیگر از جمله نظام جبران خدمات، سیستم ارزیابی عملکرد، نظام پاداش و نظام تامین نیروی انسانی و ... تحقق آن محکوم به شکست خواهد بود. تغییر فرهنگ اغلب ممکن است سال‌ها طول می‌کشد و تنها بیان یک موضوع یا ارائه آموزش‌هایی مقطعی در حوزه مربیگری، باعث عملی شدن آن نمی‌گردد. باید رفتارها را مدل‌سازی نمود و آن‌ها را عملیاتی کرد و اجازه داد دیگران مزایای مربیگری را ببینند یا تجربه کنند.

از سویی هر پژوهشی با توجه به اهمیت آن یک فرآیند بدون پایان است و در طول انجام آن زمینه‌های بیشتری برای پژوهش مطرح می‌شود. با توجه به مباحث قبلی و براساس یافته‌های پژوهش موضوعات و پیشنهاد‌های زیر به علاقه‌مندان موضوع مربیگری، مدیران، مشاوران مدیریت و محققان آینده پیشنهاد می‌گردد:

- چگونگی حرکت سازمان به سمت سازمان مربیگرا و استقرار نظام مربیگری
- شناسایی رابطه بین استقرار نظام مربیگری و زیرسیستم‌های حوزه منابع انسانی
- استفاده محققان از خروجی این پژوهش جهت سازمان‌ها و صنایع دیگر و مقایسه نتایج حاصله با نتایج به دست آمده در این تحقیق.

## منابع

1. Lutz Allen S, Smith JE, Da Silva N. Leadership style in relation to organizational change and organizational creativity: Perceptions from nonprofit organizational members. *Nonprofit Management and Leadership*. 2013 Sep;24 (1):23-42.
2. Amagoh F. Perspectives on organizational change: systems and complexity theories. *The Innovation Journal: The public sector innovation journal*. 2008; 13 (3):1-4.
3. Taghizadeh Harat A, Hadianpour M. Business Coaching Competencies. The 4<sup>th</sup> International Conference on Modern Researches in Management, Economy and Accounting. 2016; 15 – 1.
4. Rogers J, Gilbert A, Whittleworth K. *Manager as Coach: The New Way to Get Results*. McGraw-Hill Education (UK); 2012 Nov 1.
5. Hagen MS. Managerial coaching: A review of the literature. *Performance Improvement Quarterly*. 2012; 24 (4):17-39.

6. Ellinger AD, Ellinger AE, Keller SB. Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human resource development quarterly*. 2003 Dec; 14 (4):435-58. Cox E, Bachkirova T, Clutterbuck DA, editors. *The complete handbook of coaching*. Sage; 2010.
7. Park S, Yang B, McLean GN. An Examination of Relationships between Managerial Coaching and Employee Development. Online submission. 2008.
8. Di Schiena C, Ivarsson C. Coaching: as a management philosophy. *Social science and business administration programers*. Master Thesis. 2005.
9. Gilley JW, Gilley AM. *The manager as coach*. Greenwood Publishing Group; 2007.
10. Joo BK, Sushko JS, McLean GN. Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organization Development Journal*. 2012 Apr 1;30 (1):19-38.
11. Shami Zanjani H. Coaching in Today Organizations. *Prevalent Management Journal*. 2015; 1(2): 133 – 140.
12. Kalkavan S, Katrinli A. The effects of managerial coaching behaviors on the employees' perception of job satisfaction, organisational commitment, and job performance: Case study on insurance industry in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014 Sep 15 ;150:1137-47.
13. McGill OJ. The impact of executive coaching on the performance management of international managers in china. PHD thesis in philosophy work and organizational studies. 2010.
14. Vazifehdoost H, Radmard Ghadiri GH. Designing and Clarifying Management Coaching Concept Model and Organizational Confidence in Organizational Culture Context. *Management Information Journal (special volume for Organizational Culture National conference)*. 2017; (190): 93 – 98.
15. Ahmadzadeh S, Sayyadi S, Salajegheh S. Studying the Relationship between the Behavior of a Manager as Coach and Tendency to Leave Service by Employees: by Clarifying the moderating Role of Job Attitudes. *Organizational Behavior Studies Quarterly Journal*. 2017; 6(1): 57 – 80.

16. Fathi Vajargah K, Khorassani A, Daneshmandi S, Arman M. Studying and Clarifying Coaching Model in HR Training by Grounded Theory. 2014; 12(3): 375 – 398.
17. Yusefi H, mashali M, Menati H. Studying the Possibility of Execution in HR Training by Grounded Theory (case study: Tax Affairs Organization). Tax Research Journal. 2017; 82(34): 234 – 257.
18. Dehghanan H, Kamali A, Torkestani MS. The Role of Managerial Coaching in Developing Human Resources at Organizations. International Conference on Management and Accounting. Tehran. Nikan Higher Education Institute. 2016.
19. Utrilla PN, Grande FA, Lorenzo D. The effects of coaching in employees and organizational performance: The Spanish Case. Intangible Capital. 2015; 11(2):166-89.
20. Shabani Bahar GH, Husseini H, Farahani A, Keshavarz L. Determining the Relationship between Manager as Coach and the Performance of Employees in Ministry of Sport and Youth. Strategic Studies on Sport and Youth. 2015; 14(27): 179 – 192.
21. Pousa C, Mathieu A. Is managerial coaching a source of competitive advantage? Promoting employee self-regulation through coaching. Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice. 2015 Jan 2;8(1):20-35.
22. Ellinger AD, Beattie RS. Toward a profession of coaching? A definitional examination of ‘coaching,’ ‘organization development,’ and ‘human resource development’. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2009; 7(1).
23. Daneshmand H. The Status of Roles and Competencies of Nurses’ Performance coaching and their Impact on Coaching results (Khorasan Iran Khodro Company). 2016; M. S. Dissertation. Firdausi University.
24. Sharifan A, Alavi SB. Identifying the Barriers on Executing Managerial Coaching in a Datacenter against Experts’ Undesired Performance. Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources. 2018; 5(16): 21 – 49.
25. Zeus P. The coaching at work toolkit: A complete guide to techniques and practices. McGraw-Hill Australia; 2002.
26. Botma FJ. Development of a coaching framework for the business manager acting in an informal coaching role in the workplace (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University). 2012.
27. Marshall Mk. The Critical aspect of coaching outcomes. PHD Thesis in Leadership and Change Program. Antioch University. 2007.

28. Simpson MK. *Powerful Leadership through Coaching: Principles, Practices, and Tools for Leaders and Managers at Every Level*. John Wiley & Sons; 2019 Dec 24.
29. VanNieuwerburgh C. Barr M. Coaching in education, in Bachkirova, T., Spence, G. and Drake, D. (Eds), *Sage Handbook of Coaching*, Sage, London. 2017; 505-520.
30. Salomaa R. *Coaching of international managers: Organizational and individual perspectives*. Doctoral thesis by publication, University of Vaasa Faculty of Business Studies Department of Management. 2017.
31. Kovanen A. Dunn K. *Coaching Methods for SME's*. Bachelors Thesis. 2010.
32. Grant AM, Passmore J, Cavanagh MJ, Parker HM. The state of play in coaching today: a comprehensive review of the field. 2010; 25, 125-168.
33. Beevers K. Rea A. *Learning and Development Practice*. London: Chartered Institute of Personnel and Development .2010.
34. Renard L. *Executive coaching for professional organizations*. Unpublished doctoral dissertation, American University of London, London. 2005 Apr.
35. Wason K D. *Coaching Skills for Managers & Supervisors*. Handbook: KAW Consulting; 2009.
36. Alalteeg S. Coaching as a managerial tool within the framework of human resources management. *Global Journal of Human Resource Management*. 2017; 5(4): 47-53.
37. Woo HR. The moderating effects of managerial coaching between job characteristics and job performance. *The Journal of the Korea Contents Association*. 2015;15 (10):425-35.
38. Ismail A. Ahmad NN. Zainol A. *Managerial Coaching in Enhancing Employees Motivate*. *Acta Universities Danubius*. 2016; 12(3): 98-112.
39. King P, Eaton J. *Coaching for results*. *Industrial and commercial training*. 1999 Jul 1; 31(4): 145-151.
40. Turner C, McCarthy G. *Coachable moments: Identifying factors that influence managers to take advantage of coachable moments in day-to-day management*. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2015 Jan;13 (1):1-3.
41. Govender BA. *The role of the line manager as performance coach* (Doctoral dissertation). 2014.
42. Anderson D, Anderson M. *Coaching that counts*. Routledge; 2004 Dec 14.

43. Hunt JM, Weintraub J. How coaching can enhance your brand as a manager. *Journal of Organizational Excellence*. 2002 Mar;21 (2):39-44.
44. Starr J. *The coaching manual: The definitive guide to the process, principles, and skills of personal coaching*. Pearson Education; 2003.
45. Memarzadeh Tehran GH, Mobini M, Golsamanlu KH. *Coaching (the Path of Thoughts, Concepts and Theories)*. Andishehaye Goharbar Publications. 2013.
46. Feldman DA. *The Manager's Pocket Guide to Workplace Coaching*. Human Resource Development; 2001.
47. Dastani M, Hadi Paykani M, Gholamzadeh D, Gholizadeh A. Providing Coaching Culture Pattern in Domestic Science and Technology Parks. *Organizational Culture Management*. 2020; 2(18): 249 – 272.
48. Anderson V, Rayner C, Schyns B. *Coaching at the sharp end: the role of line managers in coaching at work*. CIPD Publications; 2009.
49. Jahangiri A, Zoghi M, Rangriz H, Shams A. Modeling and Role Playing of Managers' Managerial Coaching. *HR Management in Oil Industry Quarterly Journal*. 2019; 11(42): 34 – 60.
50. Lin J, Reddy RM. Teaching, mentorship, and coaching in surgical education. *Thoracic surgery clinics*. 2019 Aug 1; 29 (3):311-20.
51. Ellinger AD, Beattie RS, Hamlin RG. *The manager as coach. The complete handbook of coaching*. 2014.
52. Carter A, Blackman A, Hicks B. *Barriers to coaching in business settings: a study and a categorization framework*; 2014.
53. Ferrar P. *The Paradox of Manager as Coach: Does Being a Manager Inhibit Effective Coaching?* (Doctoral dissertation, Oxford Brookes University); 2006.
54. Ladyshevsky RK. The manager as coach as a driver of organizational development. *Leadership & Organization Development Journal*. 2010 Jun 15; 31(4); 292-306.
55. McLean GN, Yang B, Kuo MH, Tolbert AS, Larkin C. Development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. *Human Resource Development Quarterly*. 2005 Jun;16(2):157-78.



56. Ehrich LC, Hansford B. Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 1999 Oct;37(3):92-107.
57. Orth CD, Wilkinson HE, Benfari RC. The manager's role as coach and mentor. *Organizational Dynamics*. *Journal of Nursing Administration*. 1999; 20(9):11-15.
58. Institute of Leadership & Management. (2007). *Coaching - Coaching and Training your Work Team - 5Ed - Institute of Leadership & Management*. Publisher: Pergamon Flexible Learning.
59. Dehghanan H, Kamali A, Torkestani MS. The Role of Managerial Coaching in Developing Human Resources at Organizations. *International Conference on Management and Accounting*. Tehran. Nikan Higher Education Institute. 2016.
60. Ahrens J, McCarthy G. Training for the leader as coach in the Australian context. *Australian and New Zealand Academy of Management Annual Conference*, 2014; 1-15.
61. Homan M, Miller LJ. *Coaching in organizations: Best coaching practices from the Ken Blanchard Companies*. John Wiley & Sons; 2008 Mar 31.
62. Lawson K. *Improving workplace performance through coaching*. Amer Media Incorporated; 1999.
63. Goleman D, Boyatzis R, McKee A. *Primal Leadership – Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing; 2002.
64. Lindbom D. A culture of coaching: the challenge of managing performance for long-term results. *Organization Development Journal*. 2007 Jul 1;25(2): 101-106.
65. Seyd abbaszade M, Amanisaribeglu J, Khezriazar H, Pashoi Gh. *An Introduction to modeling structural equations by pls technique and its application in behavioral sciences*. Urumiyeh University Publications. 2012.
66. Milner J, Milner T, McCarthy G. A coaching culture definition: An industry-based perspective from managers as coaches. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 2020 Jun; 56 (2):237-54.
67. Ballesteros-Sánchez L, Ortiz-Marcos I, Rodríguez-Rivero R. The impact of executive coaching on project managers' personal competencies. *Project Management Journal*. 2019 Jun; 50 (3):306-21.

## گونه‌شناسی فرهنگ‌های یادگیری محیط کار در سازمان‌های ایرانی

محمد حاجی زاد<sup>۱</sup>

سعید صفایی موحد<sup>۲</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۳۱)

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش شناسایی انواع فرهنگ‌های یادگیری محیط کار در سازمان‌های ایرانی می‌باشد. روش تحقیق گراند تئوری از نوع کلاسیک است که توسط گلیر مطرح شده است. برای جمع آوری داده‌ها، ۹۸ نفر از کارکنان سازمان‌های تولیدی، خدماتی و بازرگانی در سه بخش دولتی، خصوصی، و خصوصی در طول یک دوره ۴ ساله مورد مصاحبه قرار گرفتند. مصاحبه‌ها از نوع نیمه‌ساختاریافته یا عمیق بود، به طوری که چند سؤال کلی از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش پرسیده شد و سوالات بعدی بر اساس شرایط مصاحبه و داده‌های کسب شده مطرح می‌شدند. نمونه‌گیری در پژوهش حاضر به صورت هدفمند و با به کارگیری دو راهبرد نمونه‌گیری با حداکثر تنوع و نمونه‌گیری نظریه‌ای انجام شده است. نهایتاً داده‌های حاصل نیز به طور مستمر با استفاده از دو راهبرد بازبینی اعضاء و ممیزی همکاران اعتباربخشی شدند. تحلیل داده‌های این پژوهش بر اساس چارچوب گراند تئوری کلاسیک (گلیری) در دو گام کدگذاری جوهری و کدگذاری نظریه‌ای صورت پذیرفت. براساس تحلیل‌های صورت گرفته، انواع فرهنگ‌های یادگیری در سازمان‌های ایرانی به شرح ذیل می‌باشند: فرهنگ یادگیری بازدارنده، فرهنگ یادگیری جزم‌گرایانه، و فرهنگ یادگیری الزام‌آور. عوامل موثر در شکل‌گیری این فرهنگ‌ها را می‌توان رویکرد مدیران، نگرش‌های همکاران و انتظار نسبت به ارتقاء در محیط کار دانست.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ یادگیری، محیط کار، شناخت موقعیتی.

<sup>۱</sup> گروه علوم تربیتی، واحد نکا، دانشگاه آزاد اسلامی، نکا، ایران (نویسنده مسئول) hajizad@iauneka.ac.ir

<sup>۲</sup> دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، شرکت ملی نفت ایران.



## مقدمه

به موازات حرکت جوامع به سوی جامعه دانش بنیان، دانش‌آفرینی نقشی حیاتی در دنیای امروز پیدا کرده و یادگیری اهمیتی روزافزون یافته است. در این میان، یادگیری محیط کار نقشی کلیدی دارد و این نقش کلیدی حاصل تغییرات به وجود آمده در ترکیب جمعیت‌شناختی، مهارت‌های مورد نیاز، فناوری‌ها، روابط بین افراد و نقش انسان‌ها در اجتماعات و نهادهای مختلف می‌باشد. امروزه انتقال از مدرسه یا دانشگاه به محیط کار مانند قدیم به صورت خطی اتفاق نمی‌افتد. یادگیری دیگر کنشی نیست که صرفاً به محیط‌های رسمی یا کلاس‌های درس محدود باشد. مشاغل هم دیگر ماهیت ثابت و قابل پیش‌بینی ندارند. از سوی دیگر، دانش یک امر فردی نبوده و شیوه یادگیری یک سازمان هم نقش مهم در سودآوری و نوآوری آن دارد (۱). تمامی عوامل فوق‌الذکر باعث شده‌اند تا امروزه محیط کار، هم محیطی برای کار کردن و هم برای یادگیری محسوب شود. این دو چنان در هم تنیده شده‌اند که دیگر نمی‌توان یادگیری را از کار جدا دانست و مسئولیت آن را به شکل سنتی به ادارات آموزش و توسعه منابع انسانی سپرد تا از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی و کلاس‌های درسی امر یادگیری را محدود سازند. بیلت (۲) چهار دلیل عمده مطرح نموده است تا نقش روزافزون یادگیری محیط کار در مجامع سازمانی و آکادمیک را به خوبی توجیه نماید: نخست، برای بسیاری از کارکنان، محیط کار نخستین و مهمترین مکانی است که می‌توانند دانش حرفه‌ای لازم را کسب کنند. این کارکنان یا به دوره‌های تخصصی/مهارتی ضروری دسترسی ندارند و یا اینکه اگر هم دسترسی داشته باشند دوره‌های مذکور از کیفیت ضروری و لازم برخوردار نیستند. بنابراین تجربیات و حمایت‌هایی که این گروه افراد در محیط کار کسب می‌کنند مهمترین و گاهی تنها منبع کسب دانش حرفه‌ای اولیه و توسعه حین کار محسوب می‌شود. دوم، تجربیات محیط کار دستاوردهای مهمی برای یادگیری تخصص‌های حرفه‌ای به همراه دارند. بسیاری از برنامه‌های آموزشی تخصصی که از وجهه بالایی در جامعه برخوردارند (مانند وکالت، پزشکی، مهندسی و امثالهم) تجربه کاری نسبتاً طولانی مدتی را به عنوان شرط اخذ مدرک صلاحیت حرفه‌ای در نظر می‌گیرند (در قالب کارآموزی، کارورزی، رزیدنتی). به این ترتیب به اتمام رساندن موفقیت‌آمیز این دوره‌ها مستلزم تجربیات کاری تحت نظر افراد باتجربه می‌باشد. سوم، امروزه تجربه‌های عملی جایگاه مهمی در برنامه‌های آموزشی پیدا کرده‌اند. این جایگاه ناشی از چند عامل می‌باشد: این تجربه‌ها امکان فهم دنیای کار را فراهم می‌سازند، زمینه کسب مهارت‌های حرفه‌ای خاص را ایجاد می‌کنند، و باعث می‌شوند تا درکی عملی نسبت به آنچه در مدارس و دانشگاه‌ها آموخته شده است ایجاد گردد. علاوه بر این، تجربیات محیط کار می‌توانند آموخته‌هایی را فراهم سازند که در نوع خود منحصر به فرد هستند و به طرق دیگری امکان دریافت آنها وجود ندارد. چهارم و مهمتر از همه اینکه بخش عمده‌ای از توسعه مهارت‌های حرفه‌ای کارکنان در حین کار اتفاق می‌افتد. مهارت‌های

شغلی به طور مداوم تغییر پیدا می‌کنند و همین امر باعث می‌شود تا الزامات عملکردی نیز تغییر یابند. به همین دلیل ما نیازمند تغییر رویکرد از آموزش‌های کلاسی به رویکردی هستیم که امکان یادگیری حین کار را به رسمیت شناخته و تقویت نماید. از اوایل دهه ۱۹۸۰، یادگیری محیط کار مورد توجه اندیشمندان حوزه توسعه منابع انسانی قرار گرفت و پژوهشگران مختلفی سعی کردند تا ابعاد مختلف این پدیده را واریسی نمایند. برای مثال استفان بلیت (۳)، (۴)، (۵)، (۶) تلاش نموده است تا رویکردی تحت عنوان پداگوژی محیط کار<sup>۱</sup> و برنامه درسی محیط کار<sup>۲</sup> عرضه نماید. آلیسون فالرو لوران آنوین (۷) طیفی دو قطبی را در ارتباط با وضعیت کارآموزی در سازمان‌های بریتانیایی تدوین کردند. لی اوتک (۸) مدلی را به عنوان برنامه درسی بافت‌مند برای آموزش در محیط کار<sup>۳</sup> پیشنهاد نمود. بلیفورد (۹) نیز مدلی برای برنامه درسی محیط کار ارائه کرد. مادلر، کیت، دالدر و برکونز (۱۰) مدلی تحت عنوان برنامه درسی شایستگی‌محور بر مبنای فعالیت‌های حرفه‌ای قابل تفویض<sup>۴</sup> عرضه کردند (۱۰) و نهایتاً ماتیاس (۱۱) مدلی کل‌نگرانه برای یادگیری در محیط کار پیشنهاد کرد. اما آنچه باعث شد تا این روند پژوهشی پایدار مانده و مبنای علمی قوی پیدا کند ظهور نظریه شناخت موقعیتی در حوزه روانشناسی یادگیری بود. این نظریه نوعی واکنش خصمانه نسبت به نظریه‌های پردازش اطلاعات بود که تمرکزی صرف بر فرایندی ذهنی در محیط‌های غیربافت‌مند (نظیر مدرسه و دانشگاه) داشته و نسبت به آنچه هنگام یادگیری در محیط‌های واقعی و اصیل، مثل محیط کار، روی می‌دادند بی‌توجه بودند. ژین لیو (۱۲) را غالباً به عنوان موسس این مکتب فکری تازه می‌شناسند. وی معتقد بود که یادگیری صرفاً فرایند پردازش اطلاعات در ذهن نیست بلکه نوعی فرهنگ‌پذیری در محیط‌های واقعی محسوب می‌شود. از این رو، این نسل جدید اندیشمندان شروع به بررسی یادگیری در محیط‌های واقعی کردند و ۶ مفهوم کلیدی معرفی نمودند که می‌توان از آن‌ها به منظور تحلیل و فهم یادگیری در محیط‌های کار واقعی استفاده کرد: اجتماع عمل (اجتماعی خبرگی)، کارورزی شناختی، مشارکت تدریجی مشروع، یادگیری اصیل، یادگیری به مثابه فرهنگ‌پذیری و سنجش اصیل. همان‌طور که مشاهده می‌کنید، این مفاهیم به واژگانی رایج در مباحث مربوط به یادگیری، خصوصاً یادگیری محیط کار تبدیل شده‌اند. به نظر می‌رسد اندیشمندان حوزه شناخت موقعیتی از نخستین اندیشمندان حوزه روان‌شناسی هستند که یادگیری را به مثابه فرهنگ‌پذیری در موقعیت‌های واقعی دانسته و مبنای نظری محکمی برای فهم بهتر یادگیری محیط کار از نظر روانشناسی فرهنگی ارائه نمودند. همان‌طور که در پیشینه پژوهش مطالعه نمودید، امروزه محیط کار به عنوان بهترین زمینه ممکن برای کسب دانش و تخصص زمینه‌ای

---

<sup>1</sup> workplace pedagogy

<sup>2</sup> workplace curriculum

<sup>3</sup> A contextualized curriculum model for workplace education

<sup>4</sup> entrustable professional activities

مورد اقبال قرار گرفته است. اما آیا آنچه در متون علمی / دانشگاهی در مورد یادگیری محیط کار نوشته می‌شود با آنچه در محیط‌های کار واقعی اتفاق می‌افتد تطابق دارد؟ آیا تمامی محیط‌های کار واقعاً نقشی تسهیل‌کننده در توسعه کارکنان از طریق فعالیت‌های شغلی روزمره دارند؟ برای پاسخگویی به سؤالات فوق و فهم بهتر یادگیری در محیط‌های کار، نیازمند منظری نظری هستیم تا دریابیم که ساختارهای موجود در محیط کار چگونه می‌توانند تسهیل‌گر یا مانع یادگیری باشند. اگرچه مفهوم فرهنگ به‌طور گسترده از دهه ۱۹۷۰ توسط علمای حوزه مدیریت به‌منظور بازنمایی پویایی‌های موجود در سازمان‌ها مورد استفاده قرار گرفته است (۱۳) اما به‌سختی می‌توان آثاری پیدا نمود که مباحثی چون فرهنگ یادگیری در محیط‌های کاری و تأثیرات آن بر تسهیل یا بازدارندگی یادگیری کارکنان را محور خویش قرار داده باشند. البته برخی اندیشمندان اصطلاح "فرهنگ یادگیری" را در آثارشان مطرح کرده‌اند، اما اصطلاح مذکور به‌منظور ترسیم یک فضای یادگیری ایده‌آل در سازمان‌ها مورد استفاده قرار گرفته است و نه توصیفی از آنچه واقعاً در محیط‌های کاری مختلف روی می‌دهد. برای مثال، کونرو کلاوسون چهار راهبرد برای نهادینه‌سازی فرهنگ یادگیری در محیط کار به شرح ذیل پیشنهاد می‌دهند: یادگیری را می‌باید به‌طور شفاهی و کتبی در محیط کار مورد تقدیر قرار داد. به منظور خلق آینده‌ای بهتر، می‌باید چشم‌اندازی از بهبود مستمر برای سازمان خلق نمود. توسعه فرهنگ یادگیری می‌باید به‌طور مستمر پیگیری شود و یک پروژه مقطعی نباشد. سازمان‌های برتر را مورد بهینه‌کاوی قرار دهید و درس‌آموخته‌های حاصل از آن را در قالب فرهنگ یادگیری در فعالیت‌های روزانه خویش نهادینه سازید. همانطور که مشاهده کردید، کونرو و کلاوسون نوعی منظر تجویزی نسبت به فرهنگ یادگیری اتخاذ کرده و خط مشی‌هایی را به منظور ایجاد یک وضعیت ایده‌آل (که آن را فرهنگ یادگیری می‌نامند) ارائه می‌دهند. از سوی دیگر، اندیشمندانی چون مارسیک و واتکیز (۱۴) فرهنگ یادگیری را ویژگی اصلی یک سازمان یادگیرنده دانسته و آن‌ها نیز تصویری ایده‌آل از آن ترسیم می‌کنند. این‌گونه مفهوم‌پردازی از فرهنگ یادگیری در تقابل شدید با برداشت نگارندگان از مفهوم فرهنگ‌های یادگیری (شکل جمع کلمه فرهنگ مورد تأکید است) قرار می‌گیرد. نگارندگان این مقاله برداشتی توصیفی و انسان‌شناسانه از فرهنگ را مدنظر قرار داده و با اقتباس از وردویجن و هایزبوئر (۱۵) فرهنگ یادگیری را این‌چنین تعریف می‌کنند: "نظامی مشترک و پویا از مفروضه‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای بنیادینی که یادگیری افراد درون سازمان را جهت می‌دهند". این تعریف با فهم انسان‌شناسانه از فرهنگ همراستا بوده و ابزاری مفید جهت تحلیل لایه‌های آشکار و پنهان باورها و اقدامات جاری در محیط‌های کاری ارائه می‌دهد. از این‌رو در مطالعه حاضر از تعریف فوق‌الذکر به منظور تحلیل انواع فرهنگ‌های یادگیری جاری در سازمان استفاده شده است.

## روش تحقیق

در این پژوهش از راهبرد کیفی/ استقرایی به منظور شناسایی انواع فرهنگ‌های یادگیری محیط کار استفاده شده است. روش پژوهش گراندتئوری از گونه کلاسیک گلیزی می‌باشد. در این‌گونه گراند تئوری به‌جای تحمیل چارچوب‌های از قبل تعیین‌شده، نظریه از دل داده‌ها و به‌تدریج ظهور می‌یابد. به همین دلیل این نوع گراند تئوری را روئیدنی<sup>۱</sup> نیز می‌نامند. تحلیل داده‌ها در گونه کلاسیک در دو گام اساسی صورت می‌پذیرد: گام اول که کدگذاری جوهری<sup>۲</sup> می‌باشد و در آن برچسب‌های اولیه به داده‌ها تعلق می‌گیرند. کدهای این مرحله ماهیت عینی دارند و زمینه ظهور مفاهیم را فراهم می‌سازند. گام دوم کدگذاری نظری<sup>۳</sup> نام دارد که در چارچوب آن مفاهیم ماهیت انتزاعی می‌گیرند و از طریق گزارش‌های خبری به یکدیگر متصل می‌شوند. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۹۸ نفر از کارکنان سازمان‌های تولیدی، خدماتی و بازرگانی در سه بخش دولتی، خصوصی و نیمه خصوصی می‌باشند که در طول یک دوره ۴ ساله مورد مصاحبه قرار گرفتند. مصاحبه‌ها از نوع نیمه‌ساختاریافته یا عمیق بود، به‌طوری‌که چند سؤال کلی از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش پرسیده شده و سؤالات بعدی بر اساس شرایط مصاحبه و داده‌های کسب شده مطرح می‌شد. به‌این‌ترتیب نمونه‌گیری در این مطالعه به‌صورت هدفمند با به‌کارگیری دو راهبرد نمونه‌گیری با حداکثر تنوع و نمونه‌گیری نظریه‌ای انجام‌شده است. هدف از نمونه‌گیری با حداکثر تنوع این بود که نظریه نهایی برآمده از داده‌ها بتواند تصویر جامعی از آنچه در میدان پژوهش می‌گذرد به دست دهد، درحالی‌که نمونه‌گیری نظریه‌ای به منظور غنی‌سازی مفاهیم، انتخاب هدفمند شرکت‌کنندگان، و توسعه تدریجی نظریه در حال شکل‌گیری صورت پذیرفت. در نهایت به منظور اعتباربخشی نظریه به‌دست‌آمده، سه راهبرد عمده به‌طور مستمر مورد استفاده قرار گرفت: الف- بازبینی اعضا، به‌طوری‌که شرکت‌کنندگان به‌طور مستمر در جریان تحلیل‌های صورت گرفته قرار داده می‌شدند و نظرات آن‌ها جهت تعدیل نتایج مدنظر قرار می‌گرفت، ب- ممیزی همگنان<sup>۴</sup>، یعنی دو پژوهشگر به‌طور مستمر فرآیند کار خویش را برای یکدیگر توضیح می‌دادند و با استفاده از نظرات و استدلال‌های طرف مقابل نتایج کار را تعدیل می‌کردند، و ج- ممیزی بیرونی<sup>۵</sup>، یعنی یک خبره مسلط به پژوهش کیفی فرآیند کار را در چند مرحله واریسی کرده و نظرات خود را جهت اصلاح و بهبود فرآیند مطالعه عرضه نمود.

<sup>1</sup> emergent

<sup>2</sup> substantive coding

<sup>3</sup> theoretical coding

<sup>4</sup> peer debriefing

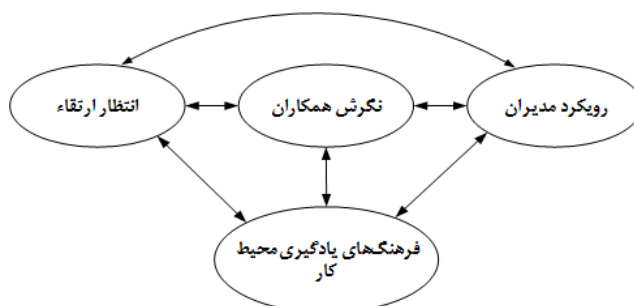
<sup>5</sup> external audit

## یافته‌های پژوهش

با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده و تحلیل‌های صورت گرفته به نظر می‌رسد که سه عامل عمده در شکل‌گیری فرهنگ‌های یادگیری نقش اساسی دارند. این سه عامل به شرح ذیل می‌باشند: ۱- رویکرد مدیران نسبت به آموزش و توسعه کارکنان. مدیران ارشد و رهبران سازمان می‌توانند در شکل‌گیری فرهنگ‌های یادگیری محیط کار نقشی مثبت یا منفی ایفا کنند. در سازمان‌هایی که یادگیری و بهبود عملکرد در راهبردهای سازمانی تنیده شده‌اند و مدیران ارشد تعهدات خویش به مهارت‌افزایی مستمر کارکنان را علناً بیان می‌دارند، فرهنگ یادگیری حاکم به سمت مثبت گرایش پیدا می‌کند و بالعکس. سعید، سرپرست بخش تولید یک شرکت خصوصی، می‌گوید: "وقتی مدیران سازمان اعتقادی به آموزش ندارند، کارکنان نیز آموزش و یادگیری مستمر را جدی نمی‌گیرند. من که نمی‌توانم با خواهش و تمنا از کارکنان بخواهم چیزهای جدید بیاموزند و با دیگران به اشتراک بگذارند. این یک الزام کاری است که البته متأسفانه در شرکت ما جایگاهی ندارد." این وضعیت می‌تواند خود را به گونه دیگری هم نمایان سازد. برای مثال نادر، رئیس دفتر مدیریت پروژه یک شرکت بزرگ نفتی، تجربه دیگری را بیان می‌دارد: "مدیرعامل شرکت ما به بحث توسعه بسیار اهمیت می‌دهد و برای این منظور هزینه‌های زیادی می‌کند. به ما هم گوشزد کرده است که هیچ فردی نمی‌تواند مدیر پروژه‌ای شود مگر اینکه دانش خویش را در حوزه مدیریت پروژه توسعه داده و به اثبات رسانده باشد. این شرایط باعث شده تا یادگیری و بهبود مستمر به روندی جاری در اینجا تبدیل شود." به‌طورکلی، رویکرد مدیران ارشد سازمان را می‌توان عاملی دانست که به‌طور مستمر در داده‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان قابل‌مشاهده بود. این عامل به تدریج چارچوبی از ارزش‌ها و هنجارها در شرکت ایجاد نموده و به شکل‌گیری یکی از سه فرهنگ یادگیری محیط کار کمک می‌کند. ۲- نگرش همکاران. شکی نیست که کنش و واکنش بین همکاران، عاملی مهم در شکل‌گیری ماهیت فرهنگ یادگیری در سازمان محسوب می‌شود. همکاران می‌توانند از طریق تشکیل اجتماعات خبرگی باعث تسهیل و تسریع یادگیری در محیط کار شوند و یا از طریق تشکیل گروه‌های فشار هرگونه تلاش برای یادگیری و توسعه را خنثی سازند. زهرا، کارمند یک سازمان خدماتی خصوصی، می‌گوید: "اول که در این سازمان استخدام شده بودم خیلی دوست داشتم هر آنچه در دانشگاه و دوره‌های بدو استخدام آموخته‌ام را در محیط کار پیاده کنم. اما همکارانم با پوزخند می‌گفتند که کله‌ات بوی قورمه‌سبزی می‌دهد و به تدریج می‌فهمی چگونه باید عمل کنی! من هم به تدریج فهمیدم و الان شدم یکی مثل بقیه!" سیامک، کارمند یک شرکت مخابراتی بزرگ، تجربه متفاوتی بیان می‌کند: "بخش مدیریت دانش سازمان ما گروه‌هایی را به اسم اجتماعات خبرگی تشکیل داده است. ما هر ماه جلساتی را داریم که طی آن مسائل و مشکلات کاری را مطرح می‌کنیم و درس آموخته‌هایمان را به هم انتقال می‌دهیم. این بهترین تجربه یادگیری است که



من تا به حال داشته‌ام". این‌گونه کنش‌های مثبت و منفی به تدریج به مولفه‌ای از فرهنگ یادگیری سازمانی تبدیل شده و نقش یک ارزش یا ضد ارزش را به خود می‌گیرند، به طوری که هرگونه اقدام توسعه‌ای بر مبنای آن تفسیر می‌شود. ۳- انتظار ارتقاء. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که کارکنان سازمان‌ها عمدتاً هنگامی برای یادگیری و توسعه ارزش قائل می‌شوند که احساس کنند بین یادگیری و ارتقاء سازمانی رابطه ملموسی وجود دارد. در سازمان‌هایی که ارتقاء از مسیر لابی‌گری، گرایش‌های حزبی/اجتاحتی، قومیت‌گرایی، رفیق‌بازی و امثالهم می‌گذرد، روحیه یادگیری و توسعه به تدریج تخریب می‌شود. علی، کارمند با سابقه یک شرکت فعال در حوزه صنعت انرژی، می‌گوید: "در سازمان ما مدیر پروژه بودن مستلزم کسب مدرک بین‌المللی مطرح در این حوزه است. همین امر باعث شده است تا ما سعی کنیم به طور مستمر مدارک خودمان را تجدید کنیم. به همین دلیل اینجا بهبود مستمر به بخشی از فرهنگ رایج در منابع انسانی تبدیل شده است." البته این تجربه در سازمان‌های دولتی شکل متفاوتی به خود می‌گیرد. اکثر کارکنان این سازمان‌ها با نگرش انتقادی به این بخش پاسخ می‌دهند. برای مثال احسان، کارمند ستادی یک وزارتخانه، نظر خویش را اینچنین بیان می‌کند: "به ما می‌گویند برای یادگیری انگیزه ندارید. چرا باید انگیزه داشته باشیم؟ مگر یادگیری و بهبود عملکرد معیار ارتقاء است؟ سمت‌های مهم جای دیگری تقسیم می‌شوند، ما فقط سیاهی لشکر واحد آموزش شده‌ایم!"



شکل شماره ۱. عوامل موثر در شکل‌گیری فرهنگ سازمانی

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهند که این سه عامل در تعامل با یکدیگر منجر به شکل‌گیری سه نوع فرهنگ یادگیری در سازمان‌های ایرانی شده‌اند: ۱- فرهنگ یادگیری بازدارنده. در چنین محیط‌های کاری عمدتاً عادات کاری نادرست توسط کارکنان آموخته شده و به اشتراک گذاشته می‌شوند. همچنین تعهد شغلی نیز به تدریج به پایین‌ترین سطح ممکن کاهش می‌یابد. این شرایط را می‌توان غالباً حاصل جو شغلی نامطلوبی دانست که باعث می‌شود گروه‌های غیررسمی به گروه‌های

فشار تبدیل شوند تا در مقابل شرایط ناعادلانه و مدیریت ضعیف سازمان ایستادگی کنند. در سازمان‌های این‌چنینی، مدیران ارشد و رهبران سازمان توجهی به رشد و توسعه کارکنانشان نداشته و معتقدند می‌توانند خیلی زود کارکنان نابلد را از کار اخراج کنند و بلافاصله افراد جدیدی را جایگزین ایشان کنند. این باور باعث می‌شود که کارکنان هم سعی نمایند شرایط موجود را به هر طریقی حفظ کنند و هر کسی که سعی کند با یادگیری و بهبود عملکرد خویش شرایط سازمان را ارتقا دهد مورد تنبیه قرار دهند. شیمما، کارشناس یک شرکت پخش دارو، تجربه‌ای عجیب را نقل می‌کند: "موقعی که وارد این شرکت شدم واقعاً شوکه شدم! هر بار که می‌خواستم چیزی را تغییر دهم و یا راهکاری که آموخته‌ام را در عمل پیاده کنم با تمسخر و عدم همکاری دیگر افراد مواجه می‌شدم. البته آن‌ها بسیار عصبانی هستند و حق هم دارند چرا که در طی این سال‌ها سازمان با آن‌ها مثل یک برده رفتار کرده است و آن‌ها هم نمی‌خواهند پلی برای موفقیت و پیشرفت سازمان شوند." یک سرپرست بخش تولید کارخانه خودروسازی هم نظر مشابهی دارد: "یکبار تصمیم گرفتم جلسات خبرگی را در اینجا تشکیل دهم. نمونه چنین جلساتی را در سایت یوتیوب دیده بودم و بسیار علاقه من را جذب کرده بود. وقتی این موضوع را با همکاران مطرح کردم، چنان غر و لند کردند که کاملاً از پیشنهاد خودم پشیمان شدم". به نظر می‌رسد که ساختارهای سرکوب‌گر و ناعادلانه حاکم بر برخی سازمان‌ها به تدریج باورهای توسعه‌ای افراد را به نحوی تخریب می‌کنند که هرگونه تلاش برای توسعه به عنوان کنشی ضد ارزشی تفسیر می‌شود. از آنجاکه در چنین سازمان‌هایی به ندرت ارتباط مشخصی بین عملکرد و ارتقاء احساس می‌شود، شکل‌گیری روابط ناسالم و لابی‌گری‌های سازمانی به عنوان مسیر ارتقاء شغلی شناخته می‌شوند. به این ترتیب، یادگیری و هرگونه مناسک مرتبط با آن به حاشیه رانده می‌شوند. ۲- فرهنگ یادگیری جزم‌گرایانه. در فرهنگ یادگیری جزم‌گرایانه جوی خنثی بر محیط کار حاکم می‌شود به طوری که کارکنان رابطه بسیار ضعیفی بین یادگیری، بهبود عملکرد و ارتقاء شغلی مشاهده می‌کنند. در این گونه سازمان‌ها اگرچه گاهی اوقات مدیران ارشد برای حفظ وجهه خویش در مورد آموزش به سخنوری می‌پردازند و بودجه‌ای را نیز به این امر تخصیص می‌دهند، اما ساختارهای جاری و غیر مصرح حاکم بر سازمان مسیرهای نرم دیگری چون لابی‌گری را برای رشد و پیشرفت پیشنهاد می‌دهند. از آنجاکه حرکت در این مسیر از عهده بخش عمده‌ای از کارکنان بر نمی‌آید، نوعی حس بی‌تفاوتی و بی‌حرکتی حاکم شده و حتی برنامه‌های آموزشی نیز نمی‌توانند به عنوان یک عامل انگیزشی نقش ایفا کنند. به این ترتیب نوعی باور "که چی بشه" در مورد یادگیری شکل گرفته و به هنجار حاکم تبدیل می‌شود. به عنوان مثال علی، کارمند یک بانک معروف کشور، معتقد است: "آخه چرا باید در برنامه‌های آموزشی شرکت کنم؟ اصلاً چرا باید به دیگران تجربه انتقال دهم؟ اساساً چرا باید سعی کنم در تجربه جدیدی درگیر شوم؟ کار من سال‌ها همین بوده است. ارزیابی عملکردها صوری است. برای ارتقاء هم که افراد از جای دیگری سفارش می‌شوند. پس همان بهتر که سرمان در لاک خودمان باشد و آخر ماه

چندرغاز حقوق بگیریم". این وضعیت را شیوا، کارشناس بخش حسابداری یک وزارتخانه دولتی، هم تجربه کرده است: "آقا ما از اول هم همین بودیم. ده تا کلاس آموزشی رفتیم، صد تا کتاب خوندم، سی تا طرح نوآورانه دادیم، اما آخرش چی شد؟! فلان آقا از فلان نهاد خاص برای ریاست واحد آورده شد. خب این خیلی خنده دار است. ما هم دیگر سرمان در کار خودمان است و حوصله یادگیری و یاددهی نداریم". در چنین شرایطی، هرگونه تلاش از سوی اداره آموزش برای توسعه کارکنان نیز با شکست مواجه می‌شود چرا که بی‌اعتمادی، و حتی تصور توطئه، مانع از این است که کارکنان به کنش‌گری فعال در زمینه بهبود عملکرد و اشتراک دانش بپردازند. ۳- فرهنگ یادگیری الزام‌آور. در این نوع فرهنگ، یادگیری مستمر به یک الزام شغلی/ سازمانی تبدیل شده و یادگیری بخشی از کار روزمره کارکنان محسوب می‌شود. فرهنگ یادگیری الزام‌آور عمدتاً در شرکت‌های خصوصی ای حاکم است که در شرایط بازار رقابتی قرار دارند و منابع انسانی نقش مهمی در موفقیت یا شکست آن‌ها ایفا می‌کنند. مدیران ارشد و تصمیم‌گیرندگان این سازمان‌ها کارکنان را ملزم یا تشویق می‌کنند که به‌طور مستمر عملکردشان را بهبود بخشند و هرگونه ارتقاء شغلی نیز منوط به نیم‌رخ پیشرفت کارمند می‌شود. همچنین از آنجاکه در چنین سازمان‌هایی افراد عمدتاً به‌صورت تیمی کار می‌کنند نیاز به این دارند که آموخته‌هایشان را با هم به اشتراک گذارند تا بتوانند به این صورت یکدیگر را تقویت نمایند (در این‌گونه سازمان‌ها این تیم‌ها هستند که به دلیل عملکردشان تشویق می‌شوند، بنابراین یادگیری تیمی ارزش محوری پیدا می‌کنند). در سازمان‌هایی که فرهنگ یادگیری الزام‌آور بر آنها حاکم است، افراد و تیم‌ها رابطه‌ای محسوس بین یادگیری، بهبود عملکرد و ارتقاء حس می‌کنند، بنابراین مستمراً تلاش می‌کنند تا وضعیت خویش را از طریق منابع و تجربه‌های یادگیری مختلف بهبود بخشند. همچنین سازمان هرگونه هزینه در حوزه آموزش را سرمایه‌گذاری دانسته و افراد را در قبال هزینه‌های آموزشی پاسخگو می‌داند. صادق، مدیر یک شرکت نرم‌افزاری خصوصی می‌گوید: "ما به کارکنانی نیاز داریم که هر روزشان بهتر از دیروز باشد. نمی‌شود کسی در اینجا کار کند و بگوید من باید آموزش ببینم تا یاد بگیرم. یادگیری بخشی از کار ما است." شیمای، کارمند همین شرکت نیز معتقد است: "من باید به‌طور مستمر با همکارانم در تعامل باشم و مشکلاتم را حل کنم یا به آنها کمک کنم مشکلات کاری‌شان را حل کنند. خدا را شکر حقوق ما خوب است، اما انتظارات نیز از ما زیاد است. بنابراین نیازمند این هستیم که به هم کمک کنیم تا خودمان را به‌روز نگه داریم. برای اخذ مدرک حرفه‌ای نیز پاداش می‌گیریم. به‌طور کلی محیطی پویا و البته چالش‌برانگیز داریم". این فرهنگ یادگیری در پیشینه پژوهش با عنوان سازمان یادگیرنده شناخته می‌شود (برای مثال مراجعه کنید به (Conner and Clawson, 2004; Marsick and Watkins, 2003; Senge, 1990). در بیشتر آثاری که صحبت از فرهنگ یادگیری شده است، نویسندگان چنین تصویر ایده‌آل و آرمان‌گرایانه‌ای از آن ترسیم نموده‌اند.

## جدول شماره ۱. ماتریس ویژگی‌های فرهنگ‌های یادگیری / عوامل شکل‌دهنده

فرهنگ‌های یادگیری			
عوامل شکل‌دهنده	رویکرد مدیران	نگرش همکاران	انتظار ارتقاء
بازدارنده	خصمانه	مقاومت‌کننده	بسیار پایین
جزم‌گرایانه	بی‌تفاوت	نالامیدانه	بسیار پایین
الزام‌آور	تشویق‌کننده	حامی	بالا

## بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که گفته شد، یادگیری دیگر به مدرسه و دانشگاه محدود نیست و محیط‌های کاری عرصه‌ای اصیل برای یادگیری مستمر محسوب می‌شوند. اما واقعیت این است که محیط‌های کاری مختلف به یک اندازه حامی یا مانع یادگیری نیستند. محیط‌های کاری دارای فرهنگ‌های یادگیری مختلفی هستند که شناخت آن‌ها می‌تواند به دست‌اندرکاران آموزش و توسعه منابع انسانی کمک کند تا طرح‌هایی واقع‌گرایانه را تدوین و اجرا نمایند. این شناخت طبیعتاً مستلزم این است که گونه‌شناسی منطقی از انواع فرهنگ‌های حاکم بر محیط‌های کار شناسایی شود. لذا در این پژوهش تلاش شده است تا از منظری انسان‌شناسانه، برداشتی توصیفی از فرهنگ به مثابه یک چارچوب تفسیری (و نه یک چارچوب تجویزی) اتخاذ شود و لایه‌های مختلف فرهنگ یادگیری در سازمان‌های ایرانی شناسایی شود. گونه‌شناسی ایجاد شده به وسیله این پژوهش را می‌توان به مثابه منبعی جهت تدوین یک ابزار شناسایی فرهنگ‌های یادگیری محیط کار مورد استفاده قرار داد.

## منابع

1. Vaughan, Karen (2008). Workplace learning: a literature review. Competenz, New Zealand.
2. Billett, Stephen (2020). Workplace learning: its potential and limitations. Education and Training, 37(4): 20-27.
3. Billett, Stephen (1996). Towards a model of workplace learning: The learning curriculum. Studies in Continuing Education, Vol 18(1): 43-58.
4. Billett, Stephen (2001). Learning in the workplace: Strategies for effective practice. ALLEN & UNWIN, CROWS Nest.
5. Billett, Stephen (2002). Towards workplace pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement. Adult Education Quarterly, vol 53 (1): 27-A3.
6. Billett, Stephen (2005). Constituting the Workplace curriculum. Journal of Curriculum Studies, 37(3): 1- 15.

- 7.Fuller, Alison; Unwin, Lorna (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and work*, vol: 16(4): A07-A26.
- 8.Utech, Jenny Lee (2008). Contextualized Curriculum for Workplace Education: An Introductory Guide, Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education Adult and Community.
- 9 .Belford, Mary Ellen (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace: A Resource for Educators*. ABC Canada.
- 10.Mulder, Hanneke; Cate, Oketen; Daalder, Rienke, Berkvens, Jasephine (2010). Building a competency-based workplace curriculum around trustable professional activities: The case of physician assistant training. *Medical Teacher*, 32: eA53-e459.
- 11.Matthews, Pamela (1999). Workplace learning: developing a holistic model. *The Learning Organization*, Vol: 6(1): 18-29.
- 12.Safaei Movahed,Saeid; Mohebbat, Hedieh (2012). *Sociology of Education*. AYIJ Publications, Tehran.
- 13.Schneider, Benjamin; Ehrhart, Markg; Macey, Willian H. (2013). Organizational climate and culture. *The Annual Review of Psychology*, 2013, 64: 367-388.
- 14.Marsick, Victoria J; Watkins, Karen (2003) Demonstrating the value of an organization's learning culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 2003, 5:132-151.
- 15.Breda- Verrduijn, Hester van; Heijboer, Marjoleine (2016). Leaning culture, continuous learning, and organizational learning anthropologist. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 48(3): 123-128.

## ارائه الگوی شایستگی‌های مدیران در سازمان‌های پیچیده

سید رضا رضوی سعیدی<sup>۱</sup>\*

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۵)

### چکیده

امروزه سازمان‌ها نسبت به گذشته بسیار پیچیده شده‌اند و لازم است مدیران شایستگی‌های جدید و مهمی را کسب کنند تا بتوانند سازمان‌ها را در رسیدن به اهداف خود یاری دهند. هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی شایستگی‌های مدیران در سازمان‌های پیچیده می‌باشد که پژوهشی کاربردی محسوب می‌شود. این پژوهش در دو فاز صورت گرفته است که در فاز اول طراحی مدل و در فاز دوم اعتبار بخشی آن صورت گرفته است. در اولین مرحله از فاز نخست، بر اساس فراوانی پیچیدگی‌های مشاهده شده در ادبیات تحقیق و با مطالعه سیستماتیک مبانی نظری و همچنین بر اساس مصاحبه با خبرگان، سه نوع پیچیدگی ساختاری، فناوری و محیطی، مبنای ارزیابی پیچیدگی سازمان در نظر گرفته شد. در مرحله دوم که رویکردی کمی داشت و هدف آن شناسایی و انتخاب سازمان پیچیده بود، پرسشنامه‌ای ۲۱ سوالی طراحی شد و روایی آن با نظر خبرگان و پایایی آن با محاسبه آلفای کرونباخ تایید گردید و در بین ۲۹۱ نفر از مدیران میانی شهرداری توزیع شد که با انجام آزمون تی یک نمونه‌ای، سازمان پیچیده انتخاب گردید. در مرحله بعد که رویکردی کیفی داشت با ۱۸ نفر از خبرگان که با روش گلوله برفی انتخاب شده بودند، مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته انجام شد و مدل اولیه شایستگی‌های مدیران متناسب با هر نوع پیچیدگی، حاصل شد. در مرحله چهارم که رویکردی کمی داشت بر اساس مدل اولیه، پرسشنامه‌ای طراحی گردید و در بین ۵ نفر از خبرگان به روش دلفی توزیع شده و بعد از انجام سه مرحله رفت و برگشت، مدل اصلاح شده حاصل گردید. در فاز دوم پژوهش که هدف آن اعتبار بخشی مدل اصلاح شده بود و رویکردی کمی داشت، بر اساس مدل اصلاح شده پرسشنامه‌ای طراحی شد و در بین ۱۵ نفر از خبرگان سازمانی که شامل مدیران شهرداری با تحصیلات حداقل فوق لیسانس و سابقه‌ای بیش از بیست و پنج سال را دارا بودند، توزیع گردید و با محاسبه ضریب نسبی روایی محتوا، مدل نهایی شایستگی مدیران متناسب با هر نوع پیچیدگی تدوین شد.

**کلیدواژه‌ها:** شایستگی‌ها، پیچیدگی، شایستگی‌های مدیران، سازمان‌های پیچیده، پیچیدگی ساختاری، پیچیدگی فناوری، پیچیدگی محیط

### مقدمه

مدیران سازمان در قرن بیست و یکم با تغییرات بی‌امان در محیطی که در آن فعالیت می‌کنند روبرو هستند. تنوع، شدت و سرعت این تغییرات باعث ایجاد نوسانات، عدم اطمینان، پیچیدگی و ابهام می‌

<sup>۱</sup> دکترای مدیریت از دانشگاه تهران، مدرس دانشگاه، تهران، ایران. (s\_r\_r\_s@yahoo.com)

شود و مدیران را در هدایت موثر سازمان با استفاده از روش های موجود دچار مشکل می کند (۱). درعین حال رشد فناوری و جهانی سازی باعث افزایش نوآوری و انقلاب های دیجیتالی می شود که به نوبه خود رقبای جدید را ایجاد می کنند، که در سطح جهانی فعالیت می کنند و انتظارات مشتری را به صورت بنیادی تغییر داده و در سازمان ها آشفتگی ایجاد می کنند (۲). دتون مشاهده کرد که آشفتگی های جاری سازمان به سبب اینکه جدید هستند و قبلا اتفاق نیفتاده اند، باعث سردرگمی مدیران می شوند (۳). یک مطالعه از ۱۳۱۲۴ مدیر نشان داد که نوسانات، عدم اطمینان، پیچیدگی و ابهام، بزرگترین چالش پیش روی مدیران در این قرن هستند و فقط ۱۸٪ از مدیران قادر به کنترل و هدایت سازمان در این شرایط هستند (۴). ریمیتا بیان می کند که مدیران معدودی آمادگی لازم برای شرایط پیچیده امروزی را دارند و اکثر مدیران به علت عدم آمادگی، هنوز از ابزارهای سنتی مدیریت استفاده می کنند که در زمان پیچیدگی شرایط، باعث اختلال در فعالیت سازمان می شود (۵). ضمن آنکه باعث به هدر رفتن منابع و استرس شدید کارمندان نیز می شود (۶، ۷). همچنین مدل های خطی مرسوم تصمیم گیری و حل مسئله مدیران، در دنیای جدید و پویای امروز که به تفکر غیرخطی نیاز دارند، مؤثر نیستند (۸). نوسانات، عدم اطمینان، پیچیدگی و ابهام، اصل تفکر هنری فایول و سنگ بنای مدیریت را به چالش می کشد و مشاهده می شود که برنامه ریزی، کنترل، سازماندهی، فرماندهی و هماهنگی، دیگر در یک محیط بسیار آشفته امروزی ممکن نیست (۱). شرط آماده بودن مدیران در شرایطی که فشار زیاد، تغییرات مکرر و محیط های مبهم و نامشخص وجود دارد، داشتن شایستگی های خاصی است که بتواند در مواجهه با موضوعات متضاد و متناقض، به شیوه ای آرام، تعادل برقرار کنند تا سازمان بتواند به موفقیت برسد (۹). همچنین درک مدیران پیچیدگی و داشتن شایستگی لازم، امکان تصحیح ساختارهای سازمانی و چارچوبهای تصمیم گیری را نیز فراهم می آورد (۵).

#### مقدمه

برج تغییرات دائمی و مستمر از مشخصه های عصر حاضر می باشد (روشندل اربطانی و جعفری زوج، ۱۳۹۴). امروزه مدیران سازمان با تغییرات پویا و عمیقی روبرو هستند که سرعت، شدت و تکرار این تغییرات جدید بوده و قبلا تکرار نشده اند و باعث می شوند که محیط های عملیاتی بی ثبات، نامطمئن، پیچیده و مبهم (VUCA) شوند (۱۰، ۱۱). وجود پیچیدگی در سازمان ها باعث بروز شرایطی می شود که نحوه مدیریت سازمان را از مدیریت سازمان های غیر پیچیده متمایز می کند. لوی (۱۲) بیان می کند که پیچیدگی در سازمان ها شرایطی را ایجاد می کند که رشد را تقویت می کند. در واقع مدیران باید شرایطی رو فراهم کنند که کارمندان تمام پتانسیل بالقوه خودشان را بالفعل

کنند و با درگیر کردن کامل افراد در محیط کار، توسعه و رشد دهند (۱۲). مدیران با تعیین مسئولیت‌هایی که در راستای منافع و مهارت‌های هر شخص باشد، می‌توانند انرژی را در هر فرد آزاد کنند، نه اینکه فقط آنها را به انجام یک کار اختصاص دهند. تفاوت زیادی است بین انجام یک کار صرفاً برای اینکه بتوانند در سازمان باقی بمانند یا اینکه بتوانند با هر چالشی رو برو شوند. همینطور برای مدیریت مؤثر در سازمانهای پیچیده، مدیران باید اعتماد به نفس کارمندان را توسعه بدهند و باور داشته باشند که راه حل‌هایی که کارمندان ارائه می‌دهند به همان خوبی راه حل‌های مدیران می‌باشد (۱۳). البته توانمندسازی مردم به این معنا نیست که رهبران کاملاً منفعل عمل کنند بلکه آنها هنوز هم نقشی اساسی دارند و بخشی از مسئولیت آنها این است که مرزهای وظیفه‌ای را با تعیین دستورالعمل‌ها، رویه‌ها و اهداف، مشخص کنند. این مرزها باید از نزدیک مورد نظارت و کنترل قرار گیرد تا گروه‌ها و تیم‌های کاری بتوانند راه حل‌های خود را سازماندهی کنند و توسعه دهند (۱۴). در شرایط پیچیده مدیران باید یاد بگیرند که قوانین و رویه‌های عملیاتی استاندارد را به کار گیرند تا میزان کنترل را برای در زمان انجام تغییرات، به حداقل برسانند (۱۵). کنار گذاشتن این کنترل یکی از دشوارترین کارهایی است که مدیران در سازمان‌های پیچیده باید انجام دهند به ویژه هنگامی که اوضاع آشفته به نظر می‌رسد و احتمالاً نمی‌توانند یک راه حلی عملی داشته باشند. مدیران باید اطمینان حاصل کنند که مردم درک روشنی از مسائل دارند و سپس به آنها اجازه دهند با حداقل راهنمایی، چالش‌ها را برطرف کنند (۱۶). یکی دیگر از ویژگی‌های لازم برای موفقیت سازمانها در شرایط پیچیده، نوآوری می‌باشد. نوآوری نمی‌تواند برون سپاری شود ضمن اینکه برای مزیت رقابتی پایدار ضروری است (۱۷). در عین حال پیچیدگی سازمانی میان برنامه ریزی منابع سازمانی و نوآوری در مدل کسب و کار نقش واسطه‌ای دارد (۷). در واقع ایجاد فرهنگ نوآوری با مدیرانی آغاز می‌شود که اهمیت آن را برای سازمان بشناسند و این اعتقاد را بی‌امان برقرار کنند. مدیران سازمانهای پیچیده معتقدند که نوآوری بر عهده همه افراد در سیستم می‌باشد (۱۸، ۲۰). بنابراین با توجه به وضعیت خاص مدیریت بر سازمان‌های پیچیده که برشمرده شده، عدم آمادگی مدیران برای مقابله با پیچیدگی ممکن است باعث شود آن‌ها از افزایش استرس و فقدان بهداشت روان رنج ببرند و به همین دلیل در محیط عملیاتی عملکرد ضعیفی داشته باشند (۶، ۲۱). در سازمان‌های پیچیده مدیران باید طیف گسترده‌ای از عوامل و تعامل‌ها را در درک فضای سازمان خود در نظر بگیرند و از کنترل شرایط در کوتاه مدت خودداری کنند تا به مزایای بلند مدت افزایش انعطاف پذیری و نوآوری در سازمان برسند. این رویکرد با روش سنتی در نظر گرفتن چند عامل مهم و مشاهده جهان فقط با روابط خطی، مغایر است (۱۴). شناخت پیچیدگی برای ارزیابی کارایی سازمانی و پیش‌بینی چالش‌های احتمالی و هماهنگی بین مدیران سازمان بسیار مهم است (۲۲). درک بیشتر از پیچیدگی شرایط و اینکه مدیران چگونه می‌توانند آمادگی خود را برای مقابله با این شرایط تقویت کنند، می‌تواند دانش‌های جدیدی را به تئوری‌های مدیریت اضافه کند، که به



نوبه خود، ممکن است به شایستگی بیشتر مدیران کمک کند (۲). در واقع مدیران در مواجهه با تغییر و تحولات محیطی و پیچیدگی های سازمان، شایستگی های جدید و مهمی را نیاز دارند و سازمان هایی که در شناسایی این شایستگی ها کوتاهی کنند، با ریسک بالایی مواجه خواهند شد. شرکت هایی مانند نوکیا، بلک بری، کداک، فیلیپس، جی وی سی، بلاک باستر نمونه هایی از سازمان هایی هستند که نتوانستند تغییرات در محیط خود را به درستی پیش بینی و درک کنند و عملکردهای خود را به طور دقیق با تغییرات تطبیق ندادند و عواقب آن را نیز متحمل شدند (۵، ۲۳، ۲۴).

در کشور ایران شاید این گونه تصور شود که به دلیل وجود شرایطی چون اقتصاد بسته و دولتی بودن بسیاری از بخش های اقتصادی و انحصاری بودن برخی بازارها، محیط فعالیت برخی از صنایع، پیچیده نیست. ولی در مصاحبه با خبرگان مشخص شد که نوسانات شدید در عوامل محیطی که ناشی از حرکت اقتصاد به سمت خصوصی سازی، تغییرات قیمت جهانی نفت و تحریم های شدید اقتصادی می باشد، شاهد عدم امکان پیش بینی وقایع و رویدادها و همچنین کمبود اطلاعات مورد نیاز هستیم. بنابراین وجود پیچیدگی در کشور امری واضح و آشکار است و می توان این پیچیدگی را بعد از سال ۱۳۸۰ که با کاهش شدید قیمت نفت، وقوع جنگ هایی در کشورهای همسایه، مسائل مربوط به انرژی هسته ای، تحریم های سیاسی و اقتصادی و همینطور شیوع گسترده بیماری کرونا همراه بوده است، را به راحتی احساس کرد. با این وجود شاهد آن هستیم که سیستم مدیریت در اکثریت قریب به اتفاق سازمان ها و شرکت ها بر اساس مدیریت سنتی پابرجا است. با عنایت به موارد فوق معلوم می گردد که سازمانهای ایرانی در شرایطی کاملا پیچیده هستند و این موضوع ضرورت توجه به شایستگی های مدیرانی که بتوانند با وجود این شرایط، سازمان ها را اداره کنند، را مشخص می سازد که البته مغفول مانده است.

خلاصه آن که با افزایش پیچیدگی، ساختار سازمان نیز برای مقابله با آن، باید از سطح پیچیدگی مناسبی برخوردار باشد یعنی پیچیدگی سازمان نیز افزایش می یابد و سازمان ها به سوی عدم تمرکز، استقلال و خودمدریتی تیم های کاری، برای مواجهه با عدم اطمینان پیش می روند (۲۵). در واقع برای داشتن سازمانی متعادل و سالم، مدیران باید پیچیدگی را درک کرده و بتوانند آن را اداره و کنترل کنند که این کار با دانش و مهارت های گذشته امکان پذیر نیست و شایستگی های جدیدی را می طلبد (۲۶). شایستگی مدیران به طور خاص از این جهت اهمیت دارد که کیفیت کار مدیران از مهمترین عوامل موفقیت سازمان است. در نهایت می توان گفت که مدیریت سازمان های عادی با سازمان های پیچیده متفاوت است. به همین جهت شایستگی های مدیران برای اداره سازمان های پیچیده نیز، با شایستگی مدیران سازمان های عادی متفاوت است. در واقع هدف این تحقیق این است که متناسب با هر پیچیدگی، شایستگی مورد نیاز مدیران را شناسایی کرده و الگوی شایستگی های مدیران در سازمان های پیچیده را ارائه نماید.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

**پیچیدگی:** پژوهش در ادبیات پژوهش مشاهده می‌گردد که تعریف مستقلی از پیچیدگی وجود ندارد (۲۷). حتی بیان شده که تعریف پیچیدگی جز یکی از سخت‌ترین جنبه‌های پیچیدگی است و تنها می‌توان گفت که پیچیده یعنی همه چیز به هر چیز دیگری متصل می‌شود (۲۸). پیچیدگی ویژگی سیستم‌هایی است که از تعداد زیادی عوامل متنوع و وابسته به یکدیگر تشکیل شده‌اند که به شکلی غیرخطی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و دائماً با تنش‌های داخلی یا خارجی مواجه می‌شوند. از آنجا که چنین سیستم‌هایی به طور مداوم در حال تحول هستند، میزان زیادی غیرقابل پیش‌بینی هستند. بنابراین، نمی‌توان با بررسی خصوصیات اجزاء، آنها را درک نمود (۲۹). تنوع، سازگاری، اتصال و وابستگی متقابل بین عوامل موجود در سیستم، چهار ویژگی اصلی هستند که بر مقدار پیچیدگی یک سیستم تأثیر دارند (۳۰). بی‌ثباتی به سرعت و تکرار تغییرات اشاره می‌کند. منظور از عدم اطمینان نیز این است که به علت عدم دانش کافی مدیران، پیامدها قابل پیش‌بینی نیستند. پیچیدگی هم یعنی تغییرات به دلیل بهم پیوستگی فرایندها و اطلاعات، گیج‌کننده هستند و بالاخره ابهام نیز یعنی تغییرات باعث ایجاد پیامدها و عواقب بسیاری می‌شوند که این پیامدها نسبت به هم تقدم ندارند و احتمال رخ دادن شان یکسان هست (۵، ۳۱). دنیایی که مشاغل امروز در آن فعالیت می‌کنند، نه تنها ریسک‌پذیر بلکه بی‌ثبات‌تر، نامشخص، پیچیده و مبهم است. قطعاً سازمان‌هایی که بیش از حد با روش‌های سنتی کار کنند، موفق نخواهند شد (۳۲). در واقع می‌توان گفت پیچیدگی واقعیتی است که سازمان‌ها باید روزانه با آن سر و کار داشته باشند (۷). پیچیدگی سازمانی بر هماهنگی در سازمان تأثیر دارد (۲۵). همزمان که ساختار سازمانی پیچیده‌تر می‌شود، نظارت بر آن نیز سخت‌تر می‌گردد (۲۲). همینطور پیچیدگی اثر قابل توجهی را بر عملکرد و توسعه سازمان‌ها دارد. در واقع سازمان‌ها به پیچیدگی در محیط داخلی و خارجی حساس می‌باشند (۳۳) و باید توانایی‌هایشان را برای دستیابی به مزیت رقابتی در محیط‌های پیچیده افزایش دهند (۳۴). در مجموع می‌توان گفت که درک و کنترل کامل پیچیدگی امکان‌پذیر نیست (۳۵) همینطور نمی‌توان آن را از سازمان‌ها بطور کامل حذف نمود ولی می‌توان آن را کاهش داد (۳۶) که برای این کار لازم است انواع پیچیدگی را شناسایی کرد. پیچیدگی رابطه‌ای و شناختی پیچیدگی‌هایی هستند که توسط بیوسوت و همکارانش عنوان شد (۳۷). همینطور پیچیدگی فنی و سازمانی دو نوع پیچیدگی هستند که رودریگوز بیان نموده است (۷). علاوه بر آن پیچیدگی فنی، ساختاری، جهت و زمانی چهار نوع پیچیدگی هستند که رمینگتن و همکارانش (۳۸) شناسایی کردند (۳۸). در پژوهشی دیگر عنوان شده که پیچیدگی سازمان‌ها با زیاد شدن تعداد سلسله‌مراتب، بخش‌ها و نیروی انسانی افزایش می‌یابد (۳۹). جرالیدی و همکارانش

پیچیدگی را به پنج نوع پویایی، عدم قطعیت، ساختاری، سرعت و در نهایت اجتماعی-سیاسی تقسیم‌بندی نمودند (۳۵). همچنین رحمتی و همکارانش چهار نوع پیچیدگی ساختاری، تکنولوژی، محیطی و اطلاعاتی را نام می‌برند (۲۶).

در ادبیات تحقیق پرتکرارترین نوع پیچیدگی، پیچیدگی ساختاری است. مفهوم پیچیدگی ساختاری توسط پژوهشگران مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (۷، ۲۶، ۴۲، ۴۰). این پیچیدگی به میزان تفکیکی که در سازمان وجود دارد گفته می‌شود و شامل تفکیک افقی، تفکیک عمودی و تفکیک جغرافیایی می‌باشد. اگر سازمانی دارای واحدهای زیاد و مختلف (تفکیک افقی) و دارای سطوح مدیریتی متعدد (تفکیک عمودی) و همچنین موقعیت‌های جغرافیایی مختلف (تفکیک مکانی) برای فعالیت باشد، گویند سازمانی پیچیده می‌باشد (۲۶).

محققین زیادی از پیچیدگی فناوری در پژوهش‌های خود نام برده‌اند (۷، ۲۶، ۴۳، ۴۴). پیچیدگی فناوری اشاره به این دارد که یک فناوری جدید در یک کار مشابه، برای کاربر خود تا چه حد پیچیده تر از فناوری قبلی است و نشان دهنده افزایش تعداد کارهایی است که کاربر باید همزمان انجام دهد (۷). در زمینه ابعاد فناوری نیز، پرو در تحقیقاتش دو بعد اساسی تغییر پذیری وظیفه و تحلیل پذیری وظیفه را بیان کرد که نتیجه حالت‌های مختلف آن‌ها، منجر به ایجاد چهار نوع فناوری تکراری، مهندسی، هنری و صنعت‌گرانه و غیر تکراری می‌شود که تکراری بودن، عامل مشترک در این نظریه‌ها می‌باشد. از مقایسه آن‌ها با یکدیگر می‌توان گفت که فناوری تکراری، پیچیدگی کمی داشته و فناوری غیر تکراری باعث ایجاد پیچیدگی زیادی می‌شود (۴۵).

از دیگر انواع پیچیدگی می‌توان به پیچیدگی محیطی اشاره کرد که پژوهشگران زیادی به آن اشاره کرده‌اند (۲۶، ۳۵، ۴۱، ۴۶). زمانی که تعداد عوامل محیطی زیاد بوده و همینطور تعاملات بین این عوامل و میزان تغییرات آن‌ها نیز زیاد باشد، می‌توان گفت که پیچیدگی محیطی بالا می‌باشد (۴۶). برای سنجش آن می‌توان به ابعاد دوگانه میزان تغییر و پیچیدگی در محیط اشاره کرد. بعد ساده یا پیچیده بودن آن نشان دهنده این است که در یک محیط پیچیده عوامل محیطی زیادی با هم در ارتباط متقابل می‌باشند. یعنی هرچه عوامل محیطی بیشتری بر سازمان تاثیر بگذارد، می‌توان گفت محیط پیچیده تر می‌باشد و همینطور بعد پایدار یا ناپایدار بودن محیط اشاره به این دارد که عوامل محیطی تغییرات بسیاری در شرایط ناپایدار دارند (۲۶).

**شایستگی:** با وجود رشد و بلوغ سازمان‌ها و قوی تر شدن آنها از نظر فنی در طی سال‌های گذشته، هنوز هم نیاز به مدیرانی شایسته و توانمند برای کمک به پیشرفت کار در سازمان‌ها احساس می‌شود (۴۷). شایستگی‌ها را می‌توان به عنوان سازماندهی دانش، اقدامات و عواطف استفاده شده برای ایجاد ارزش، تعریف کرد (۴۸). شایستگی‌ها ویژگی‌هایی همچون دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، صفات،

ذهنیت، احساسات و روش‌های تفکر هستند که می‌توانند تاثیر قابل توجهی بر خروجی سازمان بگذارند (۴۹). در واقع شایستگی‌های فردی پیش‌بینی‌کننده اصلی پیامدهای استخدام هر کارمند می‌باشد (۵۰). برای شایستگی تعاریف متعددی در ادبیات تحقیق بیان شده است. مثلاً صالح و همکاران بیان می‌کنند که شایستگی مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش و رفتار است که نشان‌دهنده عملکرد بهتر فرد در هر جنبه خاص می‌باشد (۵۱). همینطور شایستگی تلفیقی از دانش، مهارت و نگرش بیان شده که در آن دانش عبارت است از واقعیت‌ها، اشکال، مفاهیم، ایده‌ها و نظریه‌هایی که قبلاً مشخص شده‌اند و باعث درک یک موضوع خاص می‌شوند و مهارت‌ها، توانایی و ظرفیت استفاده از دانش موجود و انجام وظایف خاص برای رسیدن به نتایج مورد نظر می‌باشند و نگرش، طرز فکر و قصد فرد می‌باشد که باعث واکنش نسبت به یک ایده، شخص و یا وضعیت می‌شود. شایستگی‌ها در واقع فقط دانش و مهارت نیستند بلکه آنها به توانایی انجام وظایف پیچیده در شرایط خاص نیز اطلاق می‌شوند (۵۰). شایستگی‌ها دارای دو نوع مولفه هستند، شایستگی‌های قابل مشاهده که شامل مهارت‌ها و دانش بوده و شایستگی‌های پنهان که نگرش، مهارت‌های بین‌فردی، انگیزش و موفقیت را دربر می‌گیرند (۵۱). آهن بیان می‌کند که یک مدل شایستگی ترکیبی خاص از دانش، مهارت‌ها و دیگر ویژگی‌های شخصیتی است که برای عملکرد دقیق وظایف در سازمان ضروری می‌باشد (۵۲). با استفاده از شایستگی‌ها می‌توان آموزش‌های ضمن خدمت را طراحی نمود و کارمندان را برای پست‌های مدیریتی آماده کرد (۵۳). اصولاً انجام موفقیت‌آمیز وظایف در مشاغل مدیریتی، نیازمند مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی و سازمانی است. شایستگی‌های مدیران، توانایی استفاده از مهارت‌ها، دانش و ویژگی‌های شخصی است که باعث افزایش کارایی مدیران شده (۵۴) و منجر به عملکرد بهتر سازمانی می‌شود (۵۵) و بر توانمندسازی و در نتیجه بر عملکرد شغلی کارکنان نیز موثر است (۵۶). همینطور مدل‌های شایستگی به سازمانها کمک می‌کند تا بتوانند در محیط‌های پیچیده رایج در قرن بیست و یکم، به فعالیت بپردازند (۵۷، ۵۸).

در ادبیات تحقیق به شایستگی‌های مدیریتی متعددی اشاره شده است که در اینجا به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. احتشام و همکاران شایستگی‌های مدیران بانک‌های دولتی ایران را در سه سطح پایه، میانی، و ارشد بررسی نمودند و ۱۱۱ شاخص شایستگی را در قالب پنج بُعد، شامل فردی - شخصیتی؛ فردی - ذهنی (شناختی)؛ بین‌فردی (اجتماعی)؛ سازمانی؛ و مدیریتی، به همراه شانزده مولفه شناسایی نمودند (۵۹). در پژوهشی دیگر که در میان مدیران بخش ستادی شرکت ملی گاز ایران انجام گرفت هفت مولفه شایستگی ادراکی، تحلیلگری، سازمانی، میان‌فردی، اجرایی، فردی، تخصصی شناسایی شدند (۶۰). همچنین حسنی و همکاران به بررسی شایستگی مدیران در یکی از موسسه‌های آموزشی کشور پرداختند و سه بعد وظایف مدیریتی، نقش‌های مدیریتی و مهارت‌های مدیریتی را در ده مولفه

وظایف برنامه ریزی، سازماندهی، رهبری، کنترل و نظارت، نقش های ارتباطی، اطلاعاتی، تصمیم‌گیری، ادراکی، مهارت های انسانی، و فنی شناسایی نمودند(۶۱). در پژوهشی دیگر که به بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی پرداخته است هفت مؤلفه شایستگی آموزشی-پژوهشی، اقتصادی، فرهنگی، فناورانه، مدیریتی، شخصیتی و سیاسی و همچنین پنجاه و دو زیرمؤلفه را شناسایی نموده است (۶۲). همچنین اکرامی و همکاران نیز به شناسایی شایستگی های مدیران در بین مدیران پایه استان خراسان رضوی پرداخته اند و شانزده عامل درک تفاوت‌های فردی، مدیریت تغییر، مدیریت مالی، تشکیل گروه، مدیریت بحران، درک مأموریت سازمان، شناخت واقعیت‌های سازمان، یادگیری مستمر، مدیریت منابع انسانی، برنامه‌ریزی، مشارکت‌جویی، مشتری محوری، مهارت فنی، ثابت‌قدمی، توجه به منافع سازمان و در نهایت توجه به اهداف چالشی را شناسایی نموده اند(۶۳). صدرايي و همکاران نیز در پژوهشی به تدوین مدل شایستگی ارتباطی مدیران منابع انسانی بانک کشاورزی از طریق روش کیفی مبتنی بر نظریه داده بنیاد پرداخته و در مجموع ۸۰ مفهوم کلیدی، ۲۹ زیرمقوله، ۱۲ مقوله اصلی را شناسایی کرده‌اند (۶۴). با مطالعه ادبیات پژوهش مشاهده می‌شود که در زمینه شناسایی شایستگی های مدیران در حوزه های مختلف، مدل های زیادی تدوین و ارائه شده است که در جدول ۱ به نمونه هایی از آن ها اشاره می‌کنیم.

جدول ۱- شایستگی های شناسایی شده در پیشینه پژوهش

نویسنده	سال	حوزه کاری	شایستگی های اصلی
الوانی و همکاران	۱۳۹۵	مدیران ارتش	فردی، بین فردی، سازمانی، بینشی
قربان نژاد و همکاران	۱۳۹۵	مدیران دانشگاهی	تقوی مداری، رفتاری- اخلاقی، امانتداری، عدالت ورزی و انصاف، تصمیم‌گیری
ایمانی و همکاران	۱۳۹۵	حوزه آموزشی	توانمندی و ویژگی های فردی، دانش و آگاهی، نگرش، مهارت
بروجردی علوی و همکاران	۱۳۹۵	مدیران روابط عمومی	عمومی، اجتماعی، وظیفه ای
عاشقی و همکاران	۱۳۹۶	حوزه بانکی	فکری- ارزشی، ارتباطی، فنی- تخصصی، مدیریتی، توانایی
باباشاهی و همکاران	۱۳۹۶	صنعت نفت	مدیریت دانش، یادگیری مستمر، شبکه سازی، ارتباطات، کار تیمی، مدیریت زمان، خلاقیت و نوآوری
قاسم لی	۱۳۹۶	مدیران شهری	ویژگی های فردی، مهارت ها
الوانی و همکاران	۱۳۹۵	مدیران ارتش	فردی، بین فردی، سازمانی، بینشی
عباس پور و همکاران	۱۳۹۶	مدیران شرکت ملی گاز	ذهنی، درون فردی، بین فردی، اجرایی، سازمانی، تخصصی، تحلیلگر محیطی
زمانپور	۱۳۹۶	مدیران صنعت نفت	فردی، بین فردی، سازمانی

دذهنی-بینشی ، درون فردی ، بین فردی ، اخلاقی ، عملکردی ، رهبری	مدیران آموزش و پرورش	۱۳۹۷	شبانی و همکاران
حرفه ای ، اخلاقی ، اعتقادی	حوزه آموزشی	۱۳۹۷	بنیادی و همکاران
فردی ، رفتاری ، دانش مدیریت پروژه ، فنی	مدیران پروژه	۱۳۹۷	دیانت و همکاران
فردی ، بین فردی ، ادراکی ، سازمانی ، مالی ، رهبری ، اجرایی	مدیران سازمان امور مالیاتی	۱۳۹۷	مرزبان و همکاران
راهبردی ، مدیریت منابع ، نمایندگی ، ارتباطات ، همکاری ، حرفه ای	مدیران واحدهای دانشگاهی	۱۳۹۷	معتضد منجمی و دیگران
دانش ، مهارت ، توانایی ، ویژگی	مدیران پژوهشی	۱۳۹۷	پناهی و دیگران
دانشی ، رفتاری	مدیران پروژه	۱۳۹۷	حیدری و همکاران
اثربخشی فردی ، دانشی و دانشگاهی، میان فردی و ارتباطی ، عمومی سازمانی ، تخصصی دانشگاهی	حوزه آموزشی	۱۳۹۷	گودرزی و همکاران
دانش و معلومات ، ویژگی های شخصیتی ، خدمتگزاری ، مسئولیت پذیری ، ارزش های اعتقادی و اخلاقی ، نگرش و بینش ، مهارت فکری و رفتاری ، اعتبار مدیر در مجموعه	مدیران بانک	۱۳۹۷	مزینانی و همکاران
ویژگی های فردی ، مهارت های عملی ، دانش نظری	مدیران دانشگاه ها	۱۳۹۸	رحیمیان و همکاران
فردی ، اجتماعی ، حرفه ای	ادارات تعاون	۱۳۹۸	بلالی شهواری و همکاران
آموزشی ، پژوهشی ، سازمانی ، اخلاقی ، فردی ، حرفه ای	حوزه آموزشی	۱۳۹۸	محبت و همکاران
مسئولیت پذیری ، برقراری ارتباط موثر ، کلان نگری ، مذاکره و اقناع ، کارآمدی رهبری	مدیران عمومی	۱۳۹۸	عسکری و همکاران
فردی، تخصصی، عمومی	مدیران روابط عمومی	۱۳۹۸	بستانی املشی
سخت ، نرم ، رقابتی	مدیران سازمان های ورزشی	۱۳۹۸	بجانی و همکاران
ویژگی های فردی ، دانش ، مهارت ، ارزش	مدیران منابع انسانی	۱۳۹۸	باغشاهی و همکاران
فردی ، میان فردی ، اجرایی	صنایع پتروشیمی	۱۳۹۹	رمضان پناه و همکاران
ارزش، تحلیل، تصمیم گیری، دانش، سازگاری، عملکرد، رهبری و ارتباط	مدیران قرن ۲۱	۲۰۱۳	خشوعی و همکاران

شایستگی های تخصصی شغلی و عملکردی ، شایستگی های توانمندساز ، شایستگی های مدیریتی و رهبری ، شایستگی های اخلاقی ، شایستگی درک پیچیدگی محیطی	حوزه بانکی	۲۰۱۴	بریتس <sup>۱</sup> و همکاران
ویژگی های شخصی عمومی ، توانایی های حرفه ای ، ویژگی های خاص ، تیپ شخصیتی	حوزه آموزشی	۲۰۱۴	بایارستانوا <sup>۲</sup> و همکاران
دانش حرفه ای ، مهارت های کاربردی ، بلوغ اجتماعی	مدیران بخش دولتی	۲۰۱۶	اسکورکوا <sup>۳</sup>
پایه ای ، تخصصی ، رهبری	مدیران سیستم های مهندسی	۲۰۱۶	پیترزیک <sup>۴</sup>
سازمانی ، فردی ، بین فردی	مدیران ورزشی	۲۰۱۶	فتاح پور مرندی و همکاران
دانش ، نگرش ، مهارت مدیریتی	مدیران صنعت ساخت و ساز	۲۰۱۷	ژکسکی <sup>۵</sup>
تفکر تحلیلی، مدیریت تغییر، تفکر ذهنی، اجرایی، تیزهوشی مالی، پرورش نوآوری ، جرات مدیریتی	شرکت خاص	۲۰۱۸	براون <sup>۶</sup> و همکاران
بین فردی، درون فردی، اجتماعی ، استراتژیک	حوزه آموزشی	۲۰۱۸	سیمیلیر <sup>۷</sup>
عمومی ، اجتماعی و عملکردی	سازمان تامین اجتماعی	۲۰۱۹	محمدنیا و همکاران
رفتاری ، فنی ، دانشی	مدیران بانک	۲۰۲۰	علی <sup>۸</sup> و همکاران
مهارت های ارتباطی ، مهارت های بین فردی ، مدیریت بودجه ، مدیریت تغییر ، مهارت های فنی ، همکاری ، تنوع ، توسعه استراتژیک، مهارت تصمیم گیری ، تخصص تدریس ، طراحی آموزشی ، پشتیبانی مشتری ، مدیریت زمان ، مدیریت عمومی ، توسعه حرفه ای ، اعتبارسنجی	حوزه آموزشی	۲۰۲۰	کونگونونی <sup>۹</sup> و همکاران
حوزه فناوری اطلاعات ، مدیریتی ، بازاریابی ، فنی ، مالی - اقتصادی	مدیران بازاریابی بین الملل	۲۰۲۰	بسیجی <sup>۱۰</sup>

1 Brits

2 Bayarystanova

3 Skorková

4 Pietrzyk

5 Dziekoński

6 Brown

7 Seemiller

8 Ali

9 Chongwony

10 Basiji

با توجه به جدول ۱ مشاهده می‌شود که در مورد شایستگی‌های مدیران پژوهش‌های زیادی انجام گرفته و شایستگی‌های مهمی احصا شده است ولی در هیچکدام از آن‌ها مولفه پیچیدگی لحاظ نشده است و شایستگی‌ها بدون در نظر گرفتن انواع پیچیدگی‌ها برشمرده شده‌اند و در مورد اینکه برای مواجهه با هر نوع پیچیدگی، چه شایستگی ویژه‌ای برای مدیران مورد نیاز است، پژوهشی مشاهده نشد که این خود، نوآوری پژوهش حاضر را بیان می‌کند.

### روش پژوهش

با توجه به هدف پژوهش که شناسایی شایستگی‌های مدیران در سازمان‌های پیچیده ایران می‌باشد، می‌توان گفت که تحقیق حاضر کاربردی است که روش‌های کمی و کیفی، هر دو مورد استفاده قرار گرفته‌اند. این پژوهش در دو فاز صورت گرفته است که در فاز اول طراحی مدل و در فاز دوم اعتبار بخشی آن صورت گرفته است. فاز اول از ۴ مرحله به شرح زیر تشکیل شده است.

در مرحله اول که رویکردی کیفی دارد، از روش کتابخانه‌ای و با استفاده از اطلاعات مندرج در مقالات و کتب مرجع برای جمع‌آوری اطلاعات در ارتباط با مبانی نظری ادبیات تحقیق استفاده شده است. عبارتی مبانی اصلی گردآوری منابع، پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر دانشگاهی بوده است. همچنین نمونه مقالات مرتبط داخلی و کتب منتشره در داخل کشور و نیز پایان‌نامه‌های ارشد و رساله‌های دکتری مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، بر اساس فراوانی پیچیدگی‌های مشاهده شده در ادبیات تحقیق و با مطالعه سیستماتیک مبانی نظری و همچنین بر اساس مصاحبه با خبرگان، سه نوع پیچیدگی ساختاری، فناوری و محیطی، مبانی ارزیابی پیچیدگی سازمان در نظر گرفته شد.

در مرحله دوم، می‌بایست سازمانی پیچیده انتخاب شود که با نظر خبرگان، شهرداری پیشنهاد گردید. مرحله تعیین سازمان پیچیده، رویکردی کمی داشته و ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه می‌باشد. برای اندازه‌گیری میزان پیچیدگی، پرسشنامه‌ای ۲۱ سوالی طراحی گردید و در بین مدیران میانی شهرداری توزیع شد. برای سنجش سه بعد پیچیدگی ساختاری از هفت سوال (دو سوال تفکیک افقی، دو سوال تفکیک عمودی، سه سوال تفکیک جغرافیایی) و برای سنجش دو بعد پیچیدگی فناوری از ده سوال (پنج سوال تغییر پذیری وظیفه، پنج سوال تحلیل پذیری وظیفه) و همچنین برای سنجش دو بعد پیچیدگی محیطی از چهار سوال (دو سوال میزان تعداد عوامل محیطی، دو سوال میزان تغییرات عوامل محیطی) استفاده شد. با نظر خبرگان، روایی این پرسشنامه تأیید گردید و از ضریب آلفای کرونباخ نیز برای سنجش پایایی استفاده شد که با توجه به هفت بعد مذکور، مقادیر ۰/۹۵۶، ۰/۹۶۱، ۰/۹۴۰، ۰/۹۱۲، ۰/۹۲۵، ۰/۹۵۵ و ۰/۹۵۹ بدست آمد که قابل قبول می‌باشد. در این مرحله جامعه آماری، مدیران شهرداری تهران بودند که تعداد آن‌ها ۱۱۹۰ نفر بود و با استفاده از جدول مورگان،



پرسشنامه بین ۲۹۱ نفر از مدیران شهرداری توزیع گردید و تحلیل داده ها با آزمون مقایسه میانگین تی یک نمونه ای و نرم افزار Spss انجام شد.

در مرحله سوم که رویکردی کیفی دارد، برای احصاء شایستگی‌های مدیران، ضمن مطالعه ادبیات پژوهش و بررسی مدل‌های شایستگی، با ۱۸ نفر از خبرگان دانشگاهی که با روش گلوله برفی انتخاب شده بودند، مصاحبه ای نیمه ساختاریافته انجام شد تا زمانی که اشباع نظری حاصل گردید و مدل اولیه با روش تحلیل محتوا بدست آمد که در این روش، از رویکرد قراردادی استفاده شد و در نهایت شایستگی‌های متناسب با هر نوع پیچیدگی استخراج شده و مدل اولیه حاصل شد. در این مرحله، از روش دریافت نظرات همکاران برای سنجش روایی تحقیق استفاده شد. بدین صورت که از ۳ متخصص در زمینه مدل‌های شایستگی مدیران کمک گرفته شد. همچنین برای سنجش پایایی، پس از تحلیل، نتایج در اختیار مصاحبه شونده‌گان قرار گرفت و ضمناً یکی از مصاحبه‌ها مجدداً توسط یک متخصص دیگر کد گذاری گردید که مقدار پایایی ۸۹ درصد بدست آمد که مبین پایایی قابل قبولی می باشد. در مرحله چهارم که رویکردی کمی دارد، بر اساس مدل اولیه، پرسشنامه ای طراحی گردید و در بین ۵ نفر از خبرگان دانشگاهی که به روش هدفمند انتخاب شده بودند، با استفاده از روش دلفی توزیع گردید و از آنها خواسته شد میزان اهمیت شایستگی‌های مدیران را متناسب با سه نوع پیچیدگی مشخص شده، بیان نمایند. در این مرحله داده‌ها با استفاده از آزمون رتبه‌های دلبیو کندانال با نرم افزار Spss، مورد تحلیل قرار گرفتند و در نهایت بعد از انجام سه مرحله رفت و برگشت، مدل اصلاح شده حاصل شد.

در فاز دوم پژوهش که رویکردی کمی دارد، هدف اعتبار بخشی مدل اصلاح شده می باشد. بر اساس مدل اصلاح شده، پرسشنامه ای طراحی شد و در بین ۱۵ نفر از خبرگان سازمانی که مدیرانی با تحصیلات حداقل فوق لیسانس و سابقه ای بیش از بیست و پنج سال را دارا بودند، توزیع گردید. داده‌ها با محاسبه ضریب نسبی روایی محتوا و با استفاده از نرم افزار Spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و در نهایت مدل نهایی شایستگی مدیران متناسب با هر نوع پیچیدگی تدوین شد.

### تجزیه و تحلیل یافته‌ها

برای تعیین پیچیدگی سازمان از پرسشنامه ای ۲۱ سوالی استفاده که شامل ۳ متغیر پیچیدگی ساختاری، پیچیدگی فناوری و پیچیدگی محیط بوده است. برای بررسی از آزمون مقایسه میانگین تی یک نمونه‌ای استفاده شد.

فرضیه اول: میزان پیچیدگی ساختاری حداکثر در حد متوسط است.

فرضیه دوم: میزان پیچیدگی فناوری حداکثر در حد متوسط است.

فرضیه سوم: میزان پیچیدگی محیط حداکثر در حد متوسط است.

جدول ۲- خروجی آزمون T برای سنجش میانگین پیچیدگی

نوع پیچیدگی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	معناداری
پیچیدگی ساختاری	۲۹۱	۳/۷۴۷۳	۰/۹۵۹۱۰	۱/۲۹۱	۰/۰۰۰
پیچیدگی فناوری	۲۹۱	۳/۵۴۴۰	۰/۸۵۰۴۱	۱/۹۱۲	۰/۰۰۰
پیچیدگی محیط	۲۹۱	۳/۵۶۳۲	۰/۸۶۵۷۰	۱/۰۹۷	۰/۰۰۰

با توجه به سطوح معناداری در جدول ۲، فرض صفر در هر سه فرضیه اول، دوم و سوم رد شده و می‌توان گفت میزان پیچیدگی‌های ساختاری، فناوری و محیط در شهرداری از حد متوسط بیشتر می‌باشد و نتیجه گرفت که شهرداری سازمانی پیچیده می‌باشد.

در مرحله چهارم پژوهش، پرسشنامه‌ای بر مبنای مدل اولیه طراحی شد و در بین ۵ نفر از خبرگان دانشگاهی با استفاده از روش دلفی توزیع گردید و میزان اهمیت شایستگی‌های مدیران را متناسب با سه نوع پیچیدگی مشخص شده، سنجیده شد. در این مرحله داده‌ها با استفاده از آزمون رتبه‌های دلبلیو کندال تجزیه و تحلیل شدند و در نهایت بعد از انجام سه مرحله رفت و برگشت، مدل اصلاح شده حاصل شد. با توجه به ضریب کندال مشاهده شده در جدول ۳ که حدود ۰/۶۵۸ می‌باشد، ضریب توافق در حد نسبتاً قوی ارزیابی می‌شود.

جدول ۳- نتایج آزمون دور سوم دلفی

تعداد	۵
ضریب هماهنگی کندال w	۰/۶۵۸
درجه آزادی	۲۱
معناداری	۰/۰۰

در جدول ۴ شایستگی‌های مدیران متناسب با هر سه نوع پیچیدگی محیط، ساختاری و فناوری در مدل اصلاح شده بیان شده است. همانطور که مشاهده می‌شود چون میانگین همه شایستگی‌ها بیشتر از ۴ می‌باشد پس می‌توان نظر سنجی را متوقف نمود. ضمناً انحراف معیار مشاهده شده برای همه شایستگی‌ها کوچک بوده که مبین پراکندگی کمتر در نظرات است و نشان می‌دهد که توافق میان اعضاء بالا است.

جدول ۴ - مدل اصلاح شده

نتیجه	انحراف معیار	میانگین	مولفه ها	شایستگی ها	ابعاد پیچیدگی	پیچیدگی
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	توان تصمیم گیری به هنگام * قاطعیت و مصمم بودن * کسب اطلاعات و نظرات مختلف * توان اولویت بندی و انتخاب بهترین راه حل * تشخیص درست پیامدهای تصمیم ها	تصمیم گیری	ناینداری	مجهول
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	قدرت تحمل شرایط مبهم و غیرقابل پیش بینی * داشتن جسارت در انجام کارها * داشتن اعتماد به نفس بالا * توان انجام کار در پیچیدگی ها و چالش ها * داشتن ابتکار عمل در شرایط مبهم	ریسک پذیری		
تایید	۰/۵۴	۴/۴۰	جلوگیری از به تاخیر انداختن کارها * عملگرا و اجرایی است و همیشه حضور میدانی دارد * خود اتکا و خود ساخته	عملگرا		
تایید	۰/۵۴	۴/۴۰	صادق است حتی در شرایط دشوار و ناخوشایند * دارای حسن خلق * صبور بودن در شرایط سخت * داشتن سلامت اداری * رازداری * داشتن اعتقاد و پایبندی به اخلاق فردی	پای بندی اخلاقی		
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	تحمل فشار و استرس * واکنش اثربخش در قبال فشارها * توانایی انجام همزمان کارها	مدیریت استرس		
تایید	۰/۵۴	۴/۴۰	حساس بودن نسبت به تغییرات محیط سازمان * توجه به سازمان در خصوص مسائل و مشکلات آینده * پیش بینی اتفاقات قبل از بوجود آمدن بحران ها * نگرش استراتژیک	مدیریت راهبردی		
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	اخذ تصمیمات و اقدامات فوری * آمادگی روحی و جسمی در هر لحظه در مواجهه با اتفاقات غیرعادی * توان هدایت افراد و منابع در حین بروز بحران	مدیریت بحران		

تایید	۰/۵۴	۴/۴۰	قدرت شناسایی افراد و گروه‌های ذی نفوذ * اهل تعامل با افراد مختلف * توانایی لابی کردن	هوش سیاسی	پیچیده	ساختاری
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	توانایی پیش بینی و کنترل اختلافات * ایجاد حس همکاری در مجموعه	مدیریت تعارض		
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	مهارت‌های مورد نیاز برای انجام مذاکره موفق * توان تاثیرگذاری بر دیگران * شنود موثر	مذاکره و چانه زنی		
تایید	۰/۵۴	۴/۴۰	پای بندی به قوانین و ضوابط حاکم بر سازمان * مبارزه با فساد اداری * ارجحیت منافع سازمان به منافع خود	قانون گرایی	میزان تقسیم وظایف	
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	توان برنامه ریزی و زمان بندی مناسب فعالیتها * بکارگیری درست منابع در دسترس در جهت رسیدن به اهداف	هدایت بهینه منابع		
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	پایبندی نسبت به تعهدات کاری * پاسخگویی در قبال عملکرد و نتایج * مسئولیت پذیری * وجدان کاری	مسئولیت پذیری		
تایید	۰/۵۴	۴/۴۰	تعهد و پافشاری بر تمام شدن کار * دستیابی به اهداف * ارج نهادن به تلاش کارکنان برای تحقق وظایف	نتیجه گرایی	تعداد سلسله مراتب	
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	ارزیابی منظم مجموعه تحت مدیریت * توانایی نظارت و کنترل * گزارش گیری های دوره ای * وقت شناسی و مدیریت زمان	ناظر و کنترل کننده		
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	برنامه ریزی عملکرد کارکنان * ارائه بازخور عملکرد در فواصل زمانی معین * هدایت و مربیگری کارکنان * تلاش فعال برای توسعه کارکنان * توجه به جانشین پروری * تقویت سیستم های پاداش * بکارگیری درست توانایی کارمندان * تفویض اختیارات و وظایف با توجه به توانمندیها	مدیریت اجرایی		
تایید	۰/۰۰	۵/۰۰	داشتن روحیه کار تیمی و اعتقاد به کار جمعی * توانایی کار در گروه ها * کمک به افراد در پذیرش مسئولیت ها * توانایی شبکه سازی	کار تیمی	پراکندگی جغرافیایی واحدها	

فنآوری	تنوع در وظایف	فنآوری اطلاعات	توانایی کار با مهارت‌های پایه هفتگانه ICDL * تسلط بر کامپیوتر و اینترنت * توانایی کار با نرم افزارهای کاربردی در حوزه کاری * تسلط بر مکانیزاسیون اداری	۴/۰۰	۰/۰۰	تایید
		ارتباط با شبکه علمی	استفاده از ظرفیت شبکه علمی بیرون از سازمان * تعامل موثر با مراکز دانشگاهی و پژوهشی	۵/۰۰	۰/۰۰	تایید
		انعطاف و نوآوری	استقبال از راه حل های جدید * بهسازی مستمر امور	۴/۴۰	۰/۵۴	تایید
	قابلیت تجزیه و تحلیل	مدیریت دانش	استقبال از یادگیری از تجارب گذشته * تاکید بر تبادل دانش * مستند سازی دانش * توانایی هدایت کارکنان دانش محور	۵/۰۰	۰/۰۰	تایید
		توان تحلیل مسائل	تشخیص ارتباط میان اجزای سیستم * توان تحلیل گری	۴/۴۰	۰/۵۴	تایید

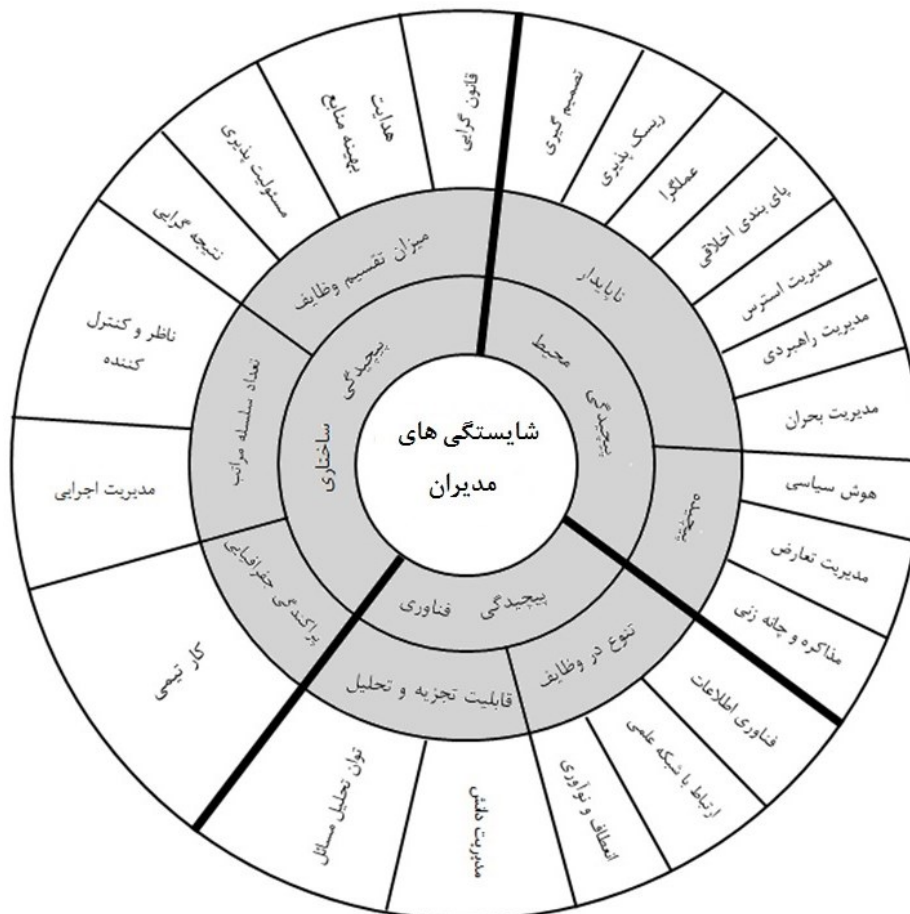
در فاز دوم پژوهش، برای اعتبار بخشی مدل، پرسشنامه‌ای بر اساس مدل اصلاح شده طراحی شد و در بین ۱۵ نفر از خبرگان سازمانی توزیع گردید و داده ها با محاسبه ضریب نسبی روایی محتوا بررسی شدند.

جدول ۵ - نتایج محاسبه ضریب نسبی روایی محتوا

نتیجه	CVR	ضروری است	مفید است ولی ضرورتی ندارد	ضرورتی ندارد	شایستگی ها	ابعاد پیچیدگی	پیچیدگی
تایید	۱	۱۵	۰	۰	تصمیم گیری		
تایید	۱	۱۵	۰	۰	ریسک پذیری		
تایید	۰/۸۶	۱۴	۱	۰	عملگرا		
تایید	۰/۷۳	۱۳	۲	۰	پای بندی اخلاقی	ناپایداری	محیط
تایید	۱	۱۵	۰	۰	مدیریت استرس		
تایید	۱	۱۵	۰	۰	مدیریت راهبردی		
تایید	۱	۱۵	۰	۰	مدیریت بحران		
تایید	۱	۱۵	۰	۰	هوش سیاسی	پیچیده	

تایید	۱	۱۵	۰	۰	مدیریت تعارض		
تایید	۱	۱۵	۰	۰	مذاکره و چانه زنی		
تایید	۰/۸۶	۱۴	۱	۰	قانون‌گرایی		
تایید	۰/۸۶	۱۴	۱	۰	هدایت بهینه منابع	میزان تقسیم وظایف	
تایید	۱	۱۵	۰	۰	مسئولیت‌پذیری		
تایید	۰/۸۶	۱۴	۱	۰	نتیجه‌گرایی		
تایید	۰/۸۶	۱۴	۱	۰	ناظر و کنترل‌کننده	تعداد سلسله مراتب	ساختاری
تایید	۱	۱۵	۰	۰	مدیریت اجرایی		
تایید	۱	۱۵	۰	۰	کار تیمی	پراکندگی جغرافیایی واحدها	
تایید	۰/۶	۱۲	۳	۰	فناوری اطلاعات		
تایید	۰/۸۶	۱۴	۱	۰	ارتباط با شبکه علمی	تنوع در وظایف	
تایید	۰/۷۳	۱۳	۲	۰	انعطاف و نوآوری		فناوری
تایید	۰/۷۳	۱۳	۲	۰	مدیریت دانش	قابلیت تجزیه و تحلیل	
تایید	۰/۸۶	۱۴	۱	۰	توان تحلیل مسائل		

لاوشه<sup>۱</sup> (۶۵) بیان می‌کند که در صورتیکه از ۱۵ خبره نظر سنجی شود، باید مقدار ضریب نسبی روایی محتوا بیش از ۰/۴۹ بدست آید. همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود ضریب نسبی روایی محتوا برای هریک از سوالات بیش از ۰/۴۹ بدست آمد که طبق نظر لاوشه قابل قبول می‌باشد و تمامی شایستگی‌ها تایید شدند و مدل نهایی تدوین شد که در شکل ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱- مدل نهایی شایستگی های مدیران در سازمان های پیچیده

### بحث و نتیجه گیری

مطابق با یافته های تحقیق حاضر، شایستگی های مدیران متناسب با انواع پیچیدگی های ساختاری، فناوری و محیط در سازمان های پیچیده احصا شد. در پیچیدگی ساختاری، شایستگی های شناسایی شده در بعد میزان تقسیم وظایف با یافته های پژوهش های اکرامی (۱۳۹۵)، الوانی (۱۳۹۵)، بنیادی (۱۳۹۷)، احتشام (۱۳۹۸)، آراسته (۱۳۹۷)، حافظی (۱۳۹۶)، باغشاهی (۱۳۹۸) همسو می باشد. در بعد تعداد سلسله مراتب نیز پژوهش های بجانی (۱۳۹۸)، الوانی (۱۳۹۵)، بنیادی (۱۳۹۷) و اکرامی

(۱۳۹۵) یافته‌های پژوهش حاضر را تایید می‌کند. همچنین در بعد پراکندگی جغرافیایی با یافته‌های اکرامی (۱۳۹۵)، باغشاهی (۱۳۹۸)، بنیادی (۱۳۹۷) و ترک زاده (۱۳۹۴) همسو می‌باشد. در پیچیدگی محیط نیز شایستگی‌های شناسایی شده در بعد ناپایدار با یافته‌های پژوهش‌های آراسته (۱۳۹۷)، ایمانی (۱۳۹۵)، احتشام (۱۳۹۸)، باغشاهی (۱۳۹۸)، بنیادی (۱۳۹۷)، پورعابدی (۱۳۹۵)، ترک زاده (۱۳۹۴) و حافظی (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. در بعد پیچیده نیز پژوهش‌های ایمانی (۱۳۹۵)، آراسته (۱۳۹۷)، اکرامی (۱۳۹۵)، ترک زاده (۱۳۹۴) و باغشاهی (۱۳۹۸) یافته‌های پژوهش حاضر را تایید می‌کند.

در پیچیدگی فناوری نیز شایستگی‌های شناسایی شده در بعد تنوع در وظایف با یافته‌های پژوهش‌های آراسته (۱۳۹۷)، اکرامی (۱۳۹۵)، ایمانی (۱۳۹۵)، حافظی (۱۳۹۶)، بجانی (۱۳۹۸)، بنیادی (۱۳۹۷)، احتشام (۱۳۹۸) و پورعابدی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. در بعد قابلیت تجزیه و تحلیل نیز پژوهش‌های احتشامی (۱۳۹۸)، اکرامی (۱۳۹۵)، باغشاهی (۱۳۹۸)، پورعابدی (۱۳۹۵)، ایمانی (۱۳۹۵) و بنیادی (۱۳۹۷) یافته‌های پژوهش حاضر را تایید می‌کند.

شایستگی‌های شناسایی شده در پیچیدگی ساختاری همسو با پژوهش‌های آبراهام<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، کونینگوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، بوکور<sup>۳</sup> (۲۰۱۳)، تریولاس<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) و کلارک<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) می‌باشد. همچنین در مورد شایستگی‌های شناسایی شده در پیچیدگی محیط، نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های آبراهام (۲۰۰۱)، بوزوکورت<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) و کلارک (۲۰۱۶) همسو می‌باشد. پژوهش‌های بوزوکورت (۲۰۱۱)، کونینگوا (۲۰۱۲) و کلارک (۲۰۱۶) نیز شایستگی‌های شناسایی شده در پیچیدگی فناوری را تایید می‌کنند.

در عصر حاضر تغییرات سریع و ژرف در نحوه انجام وظایف سازمانی، تغییراتی را به وجود آورده‌اند. پیچیدگی اثر قابل توجهی را بر عملکرد و توسعه سازمان‌ها دارد. در واقع سازمان‌ها باید به پیچیدگی در محیط داخلی و خارجی حساس باشند و برای بقا، باید از عهده پیچیدگی‌های محیط اطرافشان برآیند. آنها با اصلاح ساختارها، فرایندها، قوانین یا روال معمول به افزایش پیچیدگی محیطی پاسخ می‌دهند. در واقع این پیچیدگی و عدم قطعیت باعث به وجود آمدن ریسک میشود اما در عین حال مزیت‌های رقابتی جدیدی را نیز خلق میکند. قوانین با تحول محیط اقتصادی و سازمانی تغییر می‌کنند و سازمان برای سامان دهی بر اساس چنین دگرگونی‌هایی خود را اصلاح می‌نماید. اقدامی در

---

1 Abraham

2 Konigva

3 Bucur

4 Trivellas

5 Clark

6 Bozkurt



یک بخش از مشکلات بر رفتار بخش دیگر تأثیر می‌گذارد و منجر به ایجاد شبکه‌ای پیچیده از فعل و انفعالات در داخل سازمان می‌شود. مشکلی که در مواجهه با پیچیدگی وجود دارد این است که هیچگاه نمی‌توانیم به یک راه حل قطعی که کاملاً ما را متقاعد سازد، دست یابیم. وقتی محیط برای یک سازمان آشفته‌تر باشد، انرژی بیشتری برای حفظ سازمان باید به سیستم وارد شود. انرژی در سازمان‌های عمومی به معنی راه‌های جدید انجام فرایندهای کسب و کار، کارکنان جدید، افزایش اعتبارات و از همه مهم‌تر وجود مدیرانی شایسته است. مدیران همواره با مشکلاتی سر و کار دارند که پیچیده بوده و نیازمند توجه بیشتری به جزئیات هستند. حل این مشکلات هدف اصلی است، خواه آنها یک بخش، یک سیستم فناوری اطلاعات یا یک شرکت چند ملیتی را اداره کنند. یک مدیر برای اینکه توسط نتایج غیر منتظره غافل‌گیر نشود، نیازمند شایستگی‌های ویژه‌ای است که بتواند با شبیه‌سازی و مدل‌سازی سیستم‌های پیچیده، بطور سیستماتیک و جامع، آن‌ها را تحلیل نماید. داشتن درک درمورد پیچیدگی به مدیران کمک می‌کند تا از طریق روش‌های نوین، بتوانند دستاوردهای جدیدی را برای سازمان بدست آورند. همچنین درک منبع پیچیدگی و میزان مشکلات حاصل، در تعیین مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای رویارویی و مقابله با مشکل به ما کمک می‌کند. مدیران، برای موفقیت شرکت‌های امروزی، مقوله‌ای بسیار مهم تلقی می‌شوند. درچنین شرایطی مدیران لازم است که سطح پیچیدگی را مدیریت کنند بدون این که مبهم بودن کار و پیچیدگی آن را نیز زیادکنند. در واقع شایستگی مدیریتی می‌تواند تفاوت بین مدیران متوسط و عالی را تشخیص دهد. آنچه که می‌تواند حیات‌بالنده و روبه‌رشد سازمان‌ها و حکومت‌ها را تضمین نماید، وجود نظام مدیریتی مقتدر و کارآمد است. برای داشتن نظام مدیریتی مؤثر و کارآمد نیز بایستی مدیرانی مقتدر و شایسته تربیت نمود. لارتنی (۲۰۲۰) بیان می‌کند که یک پیام معنادار پیچیدگی برای مدیران این است که برنامه‌ریزی و پیش‌بینی طولانی‌مدت، غیرواقعی است زیرا حوادث غیرقابل پیش‌بینی هستند (۶۶). در نتیجه، سازمانها برای ادامه حیات خود در شرایط رقابت‌پذیر و غیرقابل پیش‌بینی، باید انعطاف‌پذیر و سازگار باشند. مدیران در این شرایط باید بتوانند سازمان‌هایی را اداره کنند که دارای ساختاری با سلسله‌مراتب بیشتر، تصمیم‌گیری غیر متمرکز، بخش‌های عملکردی بیشتر، مشاغل تخصصی‌تر، و فرآیندهای عملیاتی استاندارد شده بیشتر برخوردار می‌باشند و همین نوع مدیریت آن‌ها را تحت الشعاع قرار داده و مدیرانی شایسته و توانمند را می‌طلبد. پیچیدگی سازمانها به دلیل عوامل در حال تکامل مانند فناوری، جهانی‌سازی، نیازها و رقابت‌ها، به‌طور مداوم افزایش می‌یابد و مدیران باید این پیچیدگی‌رو به‌رشد را برطرف کنند. به دلیل ماهیت در حال تکامل سازمانها و محیط آنها، رهبران باید مرزهای نفوذپذیری را در شرکتهای خود ایجاد کنند، از ایده‌ثبات سازمانی صرف‌نظر کرده و اجازه دهند ایده‌ها از پایین به بالا مشخص شوند.

## پیشنهادها

سازمان‌های پیچیده برای پویایی و افزایش ظرفیت تغییر پذیری، نیاز به نیروی انسانی با ویژگی‌های خاص دارند. این سازمان‌ها در حوزه‌های جذب، آموزش، ارزیابی عملکرد و پاداش، باید به این ویژگی توجه کرده و بر اساس آنها برنامه ریزی کنند. استفاده از مدل شایستگی‌ها به عنوان معیاری برای جانشین‌گزینی مدیران، به واحد منابع انسانی سازمان توصیه می‌گردد. ضمن آن که می‌توان با تهیه لیستی از شایستگی‌ها بصورت بروشور در معرض رویت کارمندان، نسبت به تشویق آن‌ها جهت تلاش برای اکتساب شایستگی‌ها اقدام نمود. همچنین واحد آموزش نیز با برگزاری دوره‌های کاربردی آموزش ضمن خدمت، می‌تواند نسبت به توانمندسازی کارمندان جهت اکتساب شایستگی‌ها، اقدام نماید. در عین حال استفاده از مدل شایستگی‌ها در ارتقا پرسنل، باعث شفاف‌سازی و دلگرمی آن‌ها می‌شود و می‌تواند از بروز فساد جلوگیری کرده و موجب رضایت و تعهد بیشتر کارمندان شود. آموزش مهارت‌ها و شایستگی‌ها، می‌تواند با توانمند کردن کارشناسان و کارشناسان ارشد سازمان، آن‌ها را برای ترفیع و گرفتن سمت‌های مدیریتی آماده نماید. همچنین می‌تواند به عنوان شاخص و استاندارد در ارزیابی عملکرد و همچنین تعیین میزان پاداش مدیران، بطور شفاف عمل نماید.

یکی دیگر از منابع اصلی ایجاد پیچیدگی، تمایل به افزودن لایه‌های مدیریتی در ساختار سازمانی است. در نتیجه تعداد افراد تحت نظارت یک مدیر کاهش یافته و توجه بر اقدامات زیردستان بطور بی‌رویه ای افزایش می‌یابد که نتیجه آن افزایش بی‌دلیل حجم کارها و تضعیف روحیه کارکنان می‌انجامد. برای کاهش این شکل از پیچیدگی و پرهیز از مدیریت ذره‌بینی، پیشنهاد می‌گردد به‌صورت دوره‌ای ساختار، مورد بازبینی قرار گیرد و از روش‌های کاهش سطوح مدیریتی و افزایش دامنه شایستگی مدیران در مواقع پیچیدگی استفاده شود.

برای اینکه بتوان الگوی جامعی برای شایستگی مدیران در سازمان‌های پیچیده تدوین کرد به محققین آتی پیشنهاد می‌گردد که الگوی شایستگی‌ها را بر اساس طبقه‌های مختلف مدیران (عالی، میانی و عملیاتی) بطور جداگانه تدوین کنند تا از جمع بندی آن‌ها بتوان الگوی جامعی را طراحی نمود. همچنین پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آینده، سایر انواع پیچیدگی‌ها مانند پیچیدگی نهادی، پیچیدگی فرایندی و پیچیدگی اجتماعی نیز مورد بررسی قرار گیرند.

در نهایت می‌توان گفت که توانایی و شایستگی‌های عمومی جهت مقابله با پیچیدگی ضروری است و شایستگی‌های احصا شده فوق می‌تواند الگویی باشد برای سازمانی پیچیده مانند شهرداری که بتواند در شرایط پیچیده کنونی به موفقیت برسد.

## منابع

1. Rimita K, Hoon SN, Levasseur R. Leader Readiness in a Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous Business Environment. *Journal of Social Change*. 2020;12(1):2.
2. Horney N, O'Shea T. *Focused, fast and flexible: Creating agility advantage in a VUCA world*: BookBaby; 2015.
3. Deaton AV. *VUCA tools for a VUCA world: Developing leaders and teams for sustainable results*: Ann V. Deaton; 2018.
4. Sinar E, Wellins R, Ray R, Abel A, Neal S. *Global Leadership Forecast 2014–2015*. Development Dimensions International. 2015.
5. Rimita K. *Leader Readiness in a Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous (VUCA) Business Environment*. 2019.
6. Abdelzaher D, Latheef Z, Abdelzaher A. *Recovering from conflict and uncertainty post Arab Spring*. *International Journal of Conflict Management*. 2017.
7. Rodríguez R, Molina-Castillo F-J, Svensson G. The mediating role of organizational complexity between enterprise resource planning and business model innovation. *Industrial Marketing Management*. 2020;84:328-41.
8. Heinonen S, Karjalainen J, Ruotsalainen J, Steinmüller K. Surprise as the new normal—implications for energy security. *European Journal of Futures Research*. 2017;5(1):1-13.
9. Kayes DC. Are you ready to lead in a crisis? *Organizational Dynamics*. 2019;48(2):1-7.
10. Bereznoy A. Corporate foresight in multinational business strategies. *Форсайт*. 2017;11(1 (eng)
11. Matthysen M, Harris C. The relationship between readiness to change and work engagement: A case study in an accounting firm undergoing change. *SA Journal of Human Resource Management*. 2018;16(1):1-11.
12. Levy DL. Complexity Theory in Organization Theory and Strategy. *Handbook of strategic management*. 2000:67.
13. Stacey R. Emerging strategies for a chaotic environment. *Long Range Planning*. 1996;29(2):182-9.
14. Lowell K. *An Application of Complexity Theory for Directing Organizational Change*: Fielding Graduate University; 2020.
15. Uhl-Bien M, Arena M. Complexity leadership: Enabling people and organizations for adaptability. *Organizational Dynamics*. 2017.
16. Lewin AY, Volberda HW. Prolegomena on coevolution: A framework for research on strategy and new organizational forms. *Organization science*. 1999;10(5):519-34.
17. Linkner J, Chapman C. *Steps to a Culture of Innovation*. Innovation Generation. 2011.
18. Birkinshaw J, Bouquet C, Barsoux J. *The 5 myths of innovation*. MIT Sloan management

- review. 2011;4:1-8.
19. Frangos C. How to embed innovation into your organizational culture. Balance scorecard report. 2011;13(1)
  20. Sawhney M, Wolcott RC, Arroniz I. The ۱۲ different ways for companies to innovate. MIT Sloan management review. 2006;47(3):75.
  21. Millar CC, Groth O, Mahon JF. Management innovation in a VUCA world: Challenges and recommendations. California Management Review. 2018;61(1):5-14.
  22. Flood MD, Kenett DY, Lumsdaine RL, Simon JK. The Complexity of Bank Holding Companies: A Topological Approach. Journal of Banking & Finance. 2020:105789.
  23. Alunni L, Llambias N. EXPLORANDO LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DESDE ADENTRO. Palermo Business Review. 2018(17)11-30.
  24. Bushe GR, Marshak RJ. The Dialogic Mindset: Leading Emergent Change in a Complex World. Organization development journal. 2016;34(1)
  25. González-Cruz TF, Botella-Carrubi D, Martínez-Fuentes C. The effect of firm complexity and founding team size on agile internal communication in startups. International Entrepreneurship and Management Journal. 2020:1-21.
  26. Rahmati MH, Razavi Saeedi SR, Shahbazi M, Zareie Matin H. Classifying Types of Complexity and Ranking Organizations Based on the Complexity Rate. Organizational Culture Management. 2019;17(2):279-98.
  27. Olmedo E. Complexity and chaos in organisations: complex management. International Journal of Complexity in Leadership and Management. 2010;1(1):72-82.
  28. Heylighen F. Five questions on complexity. arXiv preprint nlin/0702016. 2007.
  29. Benbya H, Nan N, Tanriverdi H, Yoo Y. Complexity and Information Systems Research in the Emerging Digital World. Benbya, H, Nan, N, Tanriverdi, H, Yoo, Y. 2020:1-17.
  30. Cilliers P. 'Complexity and postmodernism. Understanding complex systems' Reply to David Spurrett. South African Journal of Philosophy. 1999;18(2):275-8.
  31. Bennett N, Lemoine GJ. What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. Business Horizons. 2014;57(3)311-7.
  32. Schoemaker PJ, Heaton S, Teece D. Innovation, dynamic capabilities, and leadership. California Management Review. 2018;61(1):15-42.
  33. Okręglicka M, Gorzeń-Mitka I, Ogrea C. Management challenges in the context of a complex view-SMEs perspective. Procedia Economics and Finance. 2015;34:445-52.
  34. Park Y, Mithas S. Organized Complexity of Digital Business Strategy: A Configurational Perspective. MIS Quarterly. 2020;44(1)
  35. Geraldi J, Maylor H, Williams T. Now, let's make it really complex (complicated). International journal of operations & production management. 2011.
  36. Gorzeń-Mitka I. Complexity in management: Opportunity or threat. Problems of

- Management in the 21st Century. 2015;10(1):4-5.
37. Boisot M, Child J. Organizations as adaptive systems in complex environments: The case of China. *Organization Science*. 1999;10(3):237-52.
  38. Remington K, Zolin R, Turner R, editors. A model of project complexity: distinguishing dimensions of complexity from severity. *Proceedings of the 9th International Research Network of Project Management Conference*; 2009: IRNOP Berlin.
  39. Rego A. Complexity, simplicity, simplicity. *European Management Journal*. 2010;28(2):85-94.
  40. Gregory RW, Piccinini E. The nature of complexity in IS projects and programmes. 2013.
  41. Botchkarev A, Finnigan P. Complexity in the Context of Systems Approach to Project Management. *arXiv preprint arXiv:14121027*. 2014.
  42. Foss NJ, Saebi T. Fifteen years of research on business model innovation: How far have we come ,and where should we go? *Journal of Management*. 2017;43(1):200-27.
  43. Leukert P, Vollmer A, Alliet B, Reeves M. IT Complexity metrics–How do you measure up? *The Capco Institute Journal of Financial Transformation*. 2011;34:11-5.
  44. Pigagaite G, Silva P ,Hussein B, editors. Sources of complexities in new product and process development projects. *International Workshop of Advanced Manufacturing and Automation (IWAMA 2013) Akademika forlag*; 2013.
  45. Stephen RP. *Organizational Theory: Structure, Design, and Applications*. Prentice Hall, New Jersey; 1990.
  46. Reed R, Storrud- Barnes SF. Uncertainty, risk, and real options: who wins, who loses? *Management Decision*. 2010.
  47. Spivey DA. *An Exploration of the Skills, Competencies, and Requirements of Effective Middle Managers in Pro-Profit Organizations: North Carolina Agricultural and Technical State University*; 2020.
  48. Razavi Saeedi SR. Designing a competency model for middle managers in Tehran Municipality and validating it with a Structural Equation Model .*Iranian Society for Training and Development*. 2020;7(25):68-92.
  49. Skorková Z. Competency models in public sector. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2016;230:226-34.
  50. Staškeviča A. The importance of competency model development. *International Journal of Arts Management*. 2019;20(2):20-31.
  51. Salleh KM, Khalid NH, Sulaiman NL, Mohamad MM, Sern LC. Competency of adult learners in learning: application of the iceberg competency model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015;204(5-6):326-34.
  52. Ahn J-W. Structural equation modeling of cultural competence of nurses caring for foreign

- patients. *Asian nursing research*. 2017;11(1):65-73.
53. Chongwony L, Gardner JL, Tope A. Instructional Design Leadership and Management Competencies: Job Description Analysis. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 2020;23(1):1-18.
  54. Moradi S, Kähkönen K, Aaltonen K. Project Managers' Competencies in Collaborative Construction Projects. *Buildings*. 2020;10(3):50.
  55. Horak M, Matošková J, Danko L. Development of a cluster manager's competencies towards competitiveness. *Journal of Competitiveness*. 2020.
  56. Derakhshide H, Ansari ME. The Effects of Managerial Competency and Management Commitment to Employee Empowerment on Employee Job Performance -- Case Study: ENBank Employees. *Journal of Management and Development Process*. 2015;27(1):73-114.
  57. Gangani N, McLean GN, Braden RA. A competency- based human resource development strategy. *Performance Improvement Quarterly*. 2006;19(1):127-39.
  58. Schippmann JS. Competencies, job analysis, and the next generation of modeling. *Handbook of workplace assessment*. 2010;32:197.
  59. Ehtesham A, Jahangiri A, Agha-Mohammad-Ali Shirazi M, Zahedi SM. Developing a Model to Assess Managers' General Competencies in the Iranian State-Owned Banks. *Journal of Management and Development Process*. 2019;32(2):63-90.
  60. Hashemian F, Abbaspour A, Rahimian H, Delavar A, Ghiasi S. Identifying Factors Affecting Competency Improvement of Managers. *Journal of Management and Development Process*. 2017;30(3):161-80.
  61. Hasani K, Sheikhesmaeili S, Maghsoudi K. Dimensions and Components of Meritocracy in Managers and Employees of Educational Institutions. *Journal of Management and Development Process*. 2013;26(2):119-40.
  62. Mahmoudi A-H, Abedi A, Heydari Y. Professional Competencies of Educational Directors. *Journal of Management and Development Process*. 2012;25(1):69-92.
  63. Ekrami M, Rajabzadeh S. Developing the Factors of Managers' Competency Measurement Scale. *Journal of Management and Development Process*. 2011;24(3):49-69.
  64. sadraei s, zolfaghari zaferani r, vedadi a. Communication Competency Model for Human Resource Managers of Banking Industry. *Journal of Management and Development Process*. 2020;32(4):59-91.
  65. Lawshe CH. A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*. 1975;28(4):563-75.
  66. Lartey FM. Chaos, Complexity, and Contingency Theories: A Comparative Analysis and Application to the 21st Century Organization. *Journal of Business Administration Research*. 2020;9(1):44-51.

## ارائه الگوی شایستگی مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران

مرضیه شعبانی<sup>۱</sup>

علیرضا افشارنژاد<sup>۲</sup>

زین العابدین امینی سابق<sup>۳</sup>

احسان ساده<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۵)

### چکیده

در این پژوهش، یک الگو برای شایستگی مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران، طراحی شد. لذا، این مطالعه از نظر هدف کاربردی، از نظر رویکرد، کیفی و از نظر روش، اکتشافی و توصیفی-پیمایشی است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش صورت گرفت. در بخش اول با کمک روش تحلیل مضمون ابعاد الگو شناسایی شد، سپس در بخش دوم به منظور تأیید اعتبار الگوی پیشنهادی از روش دلفی، استفاده شد. از این رو، در تحقیق حاضر، دو دسته جامعه مورد مطالعه قرار گرفت. ۱. جامعه آماری روش تحلیل مضمون که شامل مدیران ارشد، معاونین، رؤسا و خبرگان در حوزه مالی در شرکت ملی نفت و شرکت‌های تابعه، بودند. روش نمونه‌گیری این بخش به صورت هدفمند و گلوله برفی، بود. ۲. جامعه آماری روش دلفی شامل ۲۰ نفر از خبرگان، رؤسا و متخصصان در حوزه مدیریت مالی شرکت نفت، بود. روش نمونه‌گیری در این بخش، براساس انتخاب افراد بر مبنای خبرگی و تجربه بود. اطلاعات بخش اول از طریق مصاحبه و بخش دوم با کمک پرسشنامه گردآوری شدند. براساس یافته‌های پژوهش، تعداد ۲۶ مؤلفه در قالب ۴ بعد برای شایستگی مدیران مالی شرکت نفت، شناسایی و تأیید شدند. ابعاد چهارگانه شامل، مهارت‌های فنی، مهارت‌های رهبری، مهارت‌های فردی و مهارت‌های تجاری، است. به نظر می‌رسد مدل و نتایج حاصل از تحقیق می‌تواند در انتخاب مناسب مدیران مالی و رشد و توسعه آن‌ها مؤثر باشد.

**کلیدواژه‌ها:** طراحی، شایستگی، مدیریت مالی، شرکت ملی نفت.

- ۱- دانشجوی دکترای مدیریت دولتی، دانشکده علوم انسانی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.
- ۲- استادیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران. (مسئول مکاتبات: a.afsharnejad1394@gmail.com)
- ۳- دانشیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.
- ۴- دانشیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

## مقدمه

منابع انسانی، ثروت یک ملت و سازمان هستند و ستون فقرات هر سازمانی به وسیله منابع انسانی آن شکل داده می‌شود. اندیشمندان مدیریت معتقدند که؛ تفاوت کشورهای فقیر و غنی نه در منابع مادی و مالی آن‌ها؛ بلکه در توانمندی‌های منابع انسانی و نحوه اداره و مدیریت آن‌ها می‌باشد. بر این اساس، فرآیند مدیریت منابع انسانی از اثرگذارترین و تعیین‌کننده‌ترین فرآیندهای مدیریت و پشتیبانی در همه کشورها و سازمان‌های پیشرو و موفق جهان است. چرا که هر سازمانی برای کاربرد مناسب منابع، در راستای تحقق وظایفی که مدیران سطوح بالاتر برای آن طراحی نموده‌اند، به صورت مستقیم وابسته به عملکرد مدیریت منابع انسانی آن است. اگر سازمانی مدیریت اثربخش و مسئولیت‌پذیری داشته باشد، خروجی‌های آن سازمان به صورت خودکار، برتر خواهند بود (۱). استفاده‌ی بهینه از نیروی انسانی از اهمیت خاصی برخوردار است چرا که انسان بر خلاف سایر منابع انسانی دارای عقل و اختیار است و مدیر نمی‌تواند به سادگی از آن استفاده نماید. این هنر مدیریت منابع انسانی است که بتواند از این منبع سرشار حداکثر بهره‌مندی را به دست آورد (۲). از طرفی دیگر در دنیای امروزی، هر کشوری برای پرورش مدیران و رهبران شایسته و افزایش ظرفیت حکمرانی و نیز افزایش کارایی و اثربخشی خدمات، نیازمند مدیران و کارکنانی است که بتوانند بر اساس شایستگی خویش، خدمات بهتری به شهروندان بر اساس منافع عمومی جامعه عرضه کنند و متناسب با رشد روزافزون تغییرات، توانمندی‌های خویش را بهبود بخشند (۳).

## مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یکی از شرکت‌های مهم در کشور ما که عملکرد مدیران آن در اقتصاد نقش بسزایی دارند، شرکت نفت است. با توجه به اینکه مالک نفت بودن در جهان امروز به معنای تأمین و کسب سرمایه نیز می‌باشد، ارزش و اهمیت نفت، هم به عنوان یک منبع انرژی و هم یک منبع تأمین سرمایه مقام والا و بالایی پیدا می‌کند. صنعت نفت ایران نیز به عنوان موتور محرکه اقتصاد ایران و بزرگترین صنعت کشور، اخیراً با گستره‌ای از چالش‌های توسعه مدیریت روبه‌رو هستند. علاوه بر اعمال فشار برای جایگزین‌پروری مدیرانی که پست خود را ترک می‌کنند، تأثیرات محیطی نیز نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران این صنعت را پیچیده‌تر نموده به نحوی که منجر به کاهش تعداد مدیران واجد و حایز شرایط شده است. صنایع پیچیده‌ای چون نفت و گاز و حوزه انرژی فقط نیازمند مدیران جدید نیست بلکه نیازمند مدیران جدید با قابلیت‌های جدید است. به عبارت دیگر سازمان‌ها نیازمند مدیریتی هستند که بتوانند به مجموعه کمک کنند تا در مواجهه با تأثیرات نیرومند محیطی خود را وفق داده واکنش نشان دهد و با دوام باقی بماند. این توانایی‌ها شامل کارآفرینی، درک عمیق‌تر تکنولوژی، توانایی زیاد برای هدایت



راهبردی در مواجهه با ابهامات و نیز عملکرد مؤثر در شرایطی که چندپارچگی و تنوع وجود دارد. انتخاب مدیرانی با این توانایی‌ها در حال حاضر برای دوام، پایداری و آینده صنایع حساسی همچون حوزه نفت و انرژی از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (۴).

شرکت ملی نفت ایران با بیش از یک قرن سابقه در عرصه مدیریتی کشور، اگرچه تجارب و دستاوردهای متعددی در خصوص کاربست رویکردهای نوین و روزآمد مدیریتی دارد، اما همگام با توصیه‌های نوین مدیران کلاس جهانی، نیازمند جدی به توسعه الگوهای شایستگی مشاغل کلیدی و حساس خود با اهداف متفاوتی چون؛ جانشین‌پروری، انتصاب، ارتقا، جبران خدمات مدیران، آموزش و توسعه مدیران و غیره، است. در این راستا ضروری است ضمن شناسایی مشاغل کلیدی سازمان، الگوی شایستگی این مشاغل طراحی، تدوین و اعتباریابی شود. براین اساس پژوهش حاضر بر آن است با توجه به اولویت مدیریت مالی، با مذاقه و تعمیق این حوزه اقدام به طراحی الگوی شایستگی مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران نماید. اگرچه در دنیا مدل‌های متعددی تحت عنوان مدل‌های شایستگی مدیران مالی طراحی و معرفی شده است، اما در صنعت نفت با توجه به گردش مالی بسیار بالا و ماهیت متفاوت فعالیت‌هایش و این موضوع که پروژه‌های کارفرمایی و پیمانکاری از نظر مدیریت برنامه‌های مالی استراتژیک، ارزیابی سرمایه‌گذاری و برنامه‌ریزی مالی و بودجه‌بندی تفاوت‌های بسیاری با یکدیگر دارند، مطالعات اندکی در این خصوص انجام داده است. باتوجه به کمبود مطالعات در این زمینه، حال این سؤال مطرح می‌شود که چه مؤلفه‌هایی بر شایستگی مدیران مالی، تأثیرگذار هستند؟ از آنجا که برای هر سازمان و شرکتی، باتوجه به جوسازمانی و فرهنگ حاکم بر سازمان و سایر متغیرهای موجود، الگویی خاص برای شایستگی مدیران روابط عمومی می‌توان تنظیم کرد (۵)؛ لازمه ارائه الگوی شایستگی مدیران مالی در شرکت نفت، شناخت کافی ابعاد و مؤلفه‌های مدل است. در این پژوهش به این منظور از نظرات کارشناسان کمک گرفته شده است.

نقش مدیران برجسته در کسب درآمد، سود و موفقیت سازمانی امروزه به خوبی در بسیاری از سازمان‌های موفق، بارز و آشکار است. پاسخ سریع به تهدیدها و فرصت‌های عصر حاضر، مدیر را به عنوان منبعی حیاتی در حل مسائل در سازمان‌ها مطرح ساخته است که بر این اساس نیاز سازمان‌ها به مدیران شایسته بیش از پیش آشکار شده است (۶). آنچه که امروزه می‌تواند حیات بالنده و رو به رشد سازمان‌ها را تضمین نماید، وجود نظام مدیریتی اثربخش کارآمد است. برای داشتن نظام مدیریتی اثربخش و کارآمد نیز می‌بایستی مدیرانی ذی‌صلاح و شایسته تربیت نمود. تربیت و پرورش مدیران، نیازمند چهارچوبی جامع و کامل است تا با انتخاب و پرورش صحیح و اثربخش مدیران به اهداف و استراتژی‌های سازمان جامه عمل بپوشاند (۷). به عبارت دیگر، مدیریت و شایستگی‌های آن در رأس همه مسائل قرار دارد. اگر مدیری تفکر راهبردی نداشته باشد و نتواند راهکارها و روش‌های مناسب را با تفکر سریع درک کند، هرگز قادر نخواهد بود سازمان را به تحقق اهداف و بکارگیری روش‌های مناسب

هدایت کند (۸). شایستگی را می‌توان نوعی توانایی برای شغل یا پست شغل در نظر گرفته که فرد را قادر می‌سازد تا عملکرد موفقیت‌آمیز به نمایش بگذارد (۹). در ادبیات مربوط به شایستگی، تعاریف متنوعی از شایستگی وجود دارد. این تعاریف براساس دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف صاحب‌نظران و اندیشمندان، شکل گرفته است (۱۰). شایستگی، ترکیبی از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری است که به بهبود عملکرد کارکنان کمک می‌کند و در نهایت منجر به موفقیت سازمانی خواهد شد. شایستگی‌ها قابل اصلاح هستند و می‌توانند با وظایف جدید و پیچیده‌تر همگام شده و کارا باشند (۱۱).

شایستگی‌ها شامل مجموعه‌ای از عوامل موفقیت برای دستیابی به نتایج مهمی در یک شغل یا نقش کاری خاص در یک سازمان خاص است. عوامل موفقیت ترکیبی از دانش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌ها است. شایستگی قابلیت کاربرد یا استفاده از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌های رفتاری است و ویژگی‌های شخصی نیز برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف کاری مهم، کارکردهای خاص یا عمل کردن در یک موقعیت یا نقش معین است (۱۲). در تعریفی دیگر، شایستگی‌ها، ویژگی‌هایی تعریف شده که می‌تواند کارکنان با کارایی بالا را از دیگران که عملکرد پایین تری دارند، متمایز سازد (۱۳).

در حال حاضر شایستگی به اصطلاح چند منظوره‌ای تبدیل شده است که با معانی مختلف، در زمینه‌های علمی گوناگونی مورد استفاده قرار می‌گیرد (۱۴). شایستگی را به طور مفهومی می‌توان شامل سه جنبه تعریف کرد: ویژگی‌ها، مهارت‌ها و دانش. این کلمات، به هم مرتبط و وابسته‌اند و در ادبیات به جای یکدیگر به کار می‌روند. به هر حال، در همه موارد شایستگی‌ها به عنوان یک دسته از دانش، ویژگی‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های به هم وابسته که تأثیر زیادی بر شغل فرد می‌گذارد، تعریف می‌شود و با عملکرد فردی در کار همبستگی دارد که می‌تواند به وسیله استانداردهای پذیرفته شده ارزیابی شود و همچنین آن‌ها را از طریق آموزش، بهبود بخشید و توسعه داد (۱۵).

ویژگی‌های شایستگی را می‌توان به یک قسمت قابل مشاهده و یک قسمت نامرئی تقسیم کرد. اغلب تمرکز افراد بر بخش قابل مشاهده است، چراکه مشاهده، درک، اندازه‌گیری، توسعه و بهبود آنها ساده‌تر است. قسمت خارجی معمولاً شامل الزامات اساسی برای انطباق با پست شغلی است، در حالی که قسمت داخلی در مورد رفتار شخصی بوده و برای عملکرد فرد بسیار حیاتی است (۱۶). رفتارهای مناسب مرتبط با شایستگی، بسته به فرهنگ سازمانی که شایستگی در آن ریشه دارد، متفاوت است. بنابراین تدوین یک چارچوب شایستگی برای یک سازمان، نمی‌تواند برای سازمان‌های دیگر یا حتی سازمان‌های مشابه کاربرد داشته باشد. وجود عوامل زمینه‌ای همچون فرهنگ سازمانی، نقشی کلیدی در تعریف انواع شایستگی‌های کارکنان هر سازمانی خواهد داشت (۱۷). به عبارت دیگر هر شایستگی باید با فرآیندهای خاصی در یک سازمان و افراد دارای آن شایستگی‌ها که انجام‌دهنده آن فرآیندها هستند، مرتبط باشد (۱۸).

از این رو مدل‌های مختلف نیز برای شایستگی، طراحی شده است. مدل ویلیام بیهام<sup>۱</sup> مرسوم‌ترین روش برای تدوین مدل شایستگی‌ها است. این مدل دارای ۵ گام اصلی، ۱. بررسی ادبیات موضوع و مستندات داخلی، ۲. مصاحبه با افراد موفق و برجسته در سازمان، ۳. تهیه فهرست اولیه شایستگی‌ها، ۴. اعتباریابی شایستگی‌ها و ۵. تهیه مدل شایستگی، است (۶). راثول و کازانس<sup>۲</sup>، سه نوع روش را برای تعیین شایستگی‌ها تعریف نموده‌اند (۱۹): ۱. روش ارزیابی مقایسه‌ای (الگوبرداری) یا قرض گرفتن مدل، ۲. روش تدوین شایستگی‌ها متناسب با شرایط سازمان و ۳. روش تلفیقی. در حوزه شایستگی مدیران، پژوهش‌های گوناگونی انجام شده که اغلب به بررسی جنبه‌های مختلف آن پرداخته‌اند و کمتر پژوهشی به این منظور مدل ارائه نموده است. در زیر به برخی از پژوهش‌های مرتبط، اشاره شده است:

تپاوچارووا<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای تحت عنوان «توسعه یک مدل شایستگی برای گزیده‌ای از منابع انسانی معدن در کشور بلغارستان»، به شناسایی مجموعه شایستگی‌ها جهت ایجاد یک الگوی مناسب برای مدیریت و انتخاب منابع انسانی در صنایع معدن و صنعت معدن در بلغارستان پرداخته است. پس از بررسی و ارزیابی ۲۱ شایستگی در این پژوهش مشخص شد، شایستگی‌های مورد نیاز کارفرمایان و کارکنان اجرایی متفاوت است (۲۰).

یافته‌های پژوهش کانسال<sup>۴</sup> و سینقل<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) با عنوان «توسعه الگوی شایستگی و تعیین شایستگی‌های کارکنان برای توسعه سازمانی با رویکرد جدید»، نشان می‌دهد الگوی شایستگی نه تنها باعث بهبودی شده است بلکه در برنامه‌ریزی شغلی و پیشرفت کادر علمی و بهره‌وری کلی و اثربخشی سازمان و همچنین نقش محوری ایفا کرده است (۲۱).

بررسی‌های شیت<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۷) تحت عنوان «عملکرد برتر و اثربخشی سازمانی مبتنی بر شایستگی»، نشان می‌دهد که بین عملکرد برتر مبتنی بر شایستگی و اثربخشی سازمانی با بهره‌وری، سازگاری و انعطاف‌پذیری رابطه مثبت وجود دارد (۲۲).

نتایج پژوهش بهراد و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان «طراحی مدل شایستگی‌های رؤسای گروه‌های مالیاتی در سازمان امور مالیاتی کشور» به طراحی مدل شایستگی در سه حوزه شایستگی‌های کارکرد حرفه‌ای، رفتاری و زمینه‌ای با ۴۹ مفهوم شایستگی در قالب ۱۱ مقوله منجر شده است (۲۳).

---

1 William Byham

2 Kazans

3 Tepavicharova M.

4 Kansal, J.

5 Singhal, S.

6 Shet

نتیجه مطالعه دیانت و سیدجوادین (۱۳۹۷) تحت عنوان «طراحی الگوی شایستگی مدیران پروژه در صنعت نفت و گاز» به تدوین و ارائه الگویی جامع از ۱۳ شایستگی تخصصی و ۱۱ شایستگی رفتاری، منجر شده است (۲۴).

عسگری و معززی شیرآباد (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای با عنوان «طراحی الگوی شایستگی مدیران مالی» به شناسایی و استخراج ابعاد کلیدی و مؤلفه‌های شایستگی‌های کلیدی مورد نیاز مدیران مالی، تجزیه و تحلیل سیستم‌های توسعه شایستگی‌های این مدیران و در نهایت ارائه مدل مفهومی شایستگی مدیران مالی پرداخته‌اند (۲۵).

### روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن که ارائه الگوی شایستگی مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران، است، از نظر هدف کاربردی، از نظر رویکرد، کیفی و از نظر روش، اکتشافی و توصیفی-پیمایشی هست. براین اساس، تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش صورت گرفت. در بخش اول با کمک روش تحلیل مضمون ابعاد مدل شناسایی شدند، سپس در بخش دوم به منظور تأیید اعتبار الگوی پیشنهادی از روش دلفی، استفاده شد. از این رو، در تحقیق حاضر، دو دسته جامعه مورد مطالعه قرار گرفت و ارزیابی براساس نظرات آنها انجام شد:

۱- جامعه آماری روش تحلیل مضمون که شامل مدیران ارشد، معاونین، رؤسا و خبرگان در حوزه مالی در شرکت ملی نفت و شرکت‌های تابعه، بودند. روش نمونه‌گیری این بخش به صورت هدفمند و گلوله‌برفی، بود.

۲- جامعه آماری روش دلفی شامل ۲۰ نفر از خبرگان، رؤسا و متخصصان در حوزه مدیریت مالی شرکت نفت، بود. روش نمونه‌گیری در این بخش، براساس انتخاب افراد بر مبنای خبرگی، پست سازمانی و دارای تجربه و سابقه کاری حوزه مالی و همچنین تمایل به همکاری در چند مرحله توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه بود. بدین ترتیب که افرادی برای پنل دلفی انتخاب شدند که حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته مرتبط را داشته و نسبت به موضوع شایستگی‌های مدیران مالی اشراف کامل داشته باشند. همچنین دارای تجربه و سابقه کاری حداقل ۲۰ ساله در حوزه مدیریت عالی و مدیریت مالی در شرکت نفت باشند.

برای پیاده‌سازی روش تحلیل مضمون از رویکرد برون و کلارک<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) که یک فرآیند ۶ مرحله‌ای به صورت زیر است، کمک گرفته شد.

- مرحله ۱. آشنایی با داده‌ها،
- مرحله ۲. ایجاد کدهای اولیه،
- مرحله ۳. جستجوی کدهای گزینشی،
- مرحله ۴. شکل‌گیری تم‌های فرعی،
- مرحله ۵. تعریف و نام‌گذاری تم‌های اصلی،
- مرحله ۶. تهیه گزارش.

برای گردآوری داده‌ها در بخش اول تجزیه و تحلیل داده‌ها (روش تحلیل مضمون) از مصاحبه‌های محقق‌ساخته، استفاده شد. مصاحبه در این پژوهش بر اساس پروتکل تأیید شده توسط اساتید راهنما و مشاور و با محوریت سؤالات اصلی پژوهش صورت گرفت. به این منظور محقق پس از انتخاب اولین واحد نمونه‌گیری از آن برای شناسایی و انتخاب دومین واحد نمونه‌گیری استفاده یا کمک گرفت. در حقیقت افراد متخصص با معرفی اساتید راهنما انتخاب شدند و سپس سایر افراد بصورت مرحله به مرحله اضافه شدند و این فرآیند تا رسیدن به نقطه اشباع داده‌ها، در جریان بود. برای رسیدن به اشباع نظری، بعد از هر مصاحبه کدگذاری باز انجام شده و پس از آن، مصاحبه بعدی هماهنگ و انجام می‌شد. سپس مجدداً کدگذاری انجام گرفته و میزان کدهای جدید ورودی محاسبه می‌گردید. این فرآیند تا زمانی انجام شد که داده بیشتری برای توسعه، تعدیل یا تقویت به تئوری جدید وارد نشدند. پس از انجام ۸ مصاحبه و کدگذاری آنها، اشباع نظری حاصل شد. پس از این مرحله با بررسی کدهای به‌دست‌آمده، کدهای مشابه یکی شده و برخی از آنها نیز در هم ادغام و به‌صورت یک مفهوم کلی‌تر در نظر گرفته شده است. سپس پایایی و اعتبار مؤلفه‌های شناسایی شده از مصاحبه‌ها، مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور، ابتدا تمامی مصاحبه‌ها توسط خود محقق و یک مصاحبه‌گر همکار، نت‌برداری شدند. همچنین صدای مصاحبه‌گر و مصاحبه‌شونده در جلسه با کسب اجازه از مصاحبه‌شونده توسط رکورد ضبط شدند. سپس یک نسخه کتبی از مصاحبه‌های ضبط شده تهیه شد و در اختیار مصاحبه‌شونده قرار گرفت تا به تأیید وی برسد و سپس توافق درون‌موضوعی کدها بررسی شدند که همگی بالای ۶۰ درصد بودند، این بدان معنی است که اطمینان‌پذیری کدها در سطح مطلوب بوده است.

## یافته‌های پژوهش

در این پژوهش برای شناسایی مؤلفه‌های مدل از رویکرد تحلیل مضمون، استفاده شد. به این منظور مراحل زیر، طی شدند.

**مرحله ۱: آشنایی با داده‌ها:** برای دسته‌بندی مؤلفه‌ها نیز، از چارچوب ارائه شده توسط انجمن حسابداران امریکا (۲۰۱۷) استفاده شد. در این چارچوب، ۴ بعد اصلی مهارت‌های فنی، مهارت‌های مدیریتی و تجاری، مهارت‌های فردی و مهارت‌های رهبری وجود دارد که بر همین اساس، محقق با در نظر گرفتن مدل انجمن حسابداران امریکا (۲۰۱۷) و نظرات اساتید راهنما و مشاور، اقدام به طراحی مدل نمود.

**مرحله ۲: کدگذاری باز:** در این مرحله پاسخ‌های دریافتی برای هر ۴ سؤال کلیدی مطرح‌شده بررسی شد و کدهای دریافتی، استخراج شدند. سؤال به صورت زیر هستند:

**سؤال اول:** شایستگی‌های مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران نیازمند چه مهارت‌های فنی است؟

**سؤال دوم:** شایستگی‌های مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران نیازمند چه مهارت‌های تجاری است؟

**سؤال سوم:** شایستگی‌های مدیران فردی در شرکت ملی نفت ایران نیازمند چه مهارت‌های فردی است؟

**سؤال چهارم:** شایستگی‌های مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران نیازمند چه مهارت‌های رهبری است؟

کدهای باز استخراج‌شده از ۴ سؤال در جدول ۱، آمده است.

جدول ۱. کدهای استخراج شده از سؤالات (منبع: نگارندگان)

کدهای استخراج شده سؤال اول	کدهای استخراج شده سؤال دوم	کدهای استخراج شده سؤال سوم	کدهای استخراج شده سؤال چهارم
مدیریت هزینه	اخلاق حرفه‌ای	مدیریت تصمیم‌گیری	ایجاد انگیزه
آشنایی با مباحث حسابرسی و اطمینان در حسابرسی	مدیریت داده	مدیریت مذاکره	تعلیم و تربیت
آشنایی با مباحث حسابداری مالی	تحلیل‌های اقتصادی کلان	مدیریت روابط با ذی‌نفعان	تغییر و مدیریت آن
تخصص در حسابداری و حسابرسی	تحلیل‌های سیاسی	مهارت ایجاد همکاری و مشارکت	تقویت عملکرد
آشنایی با سیستم‌های اطلاعات	رصد رویدادهای اقتصادی	مهارت برقراری ارتباطات	تیم‌سازی

کدهای استخراج شده سؤال اول	کدهای استخراج شده سؤال دوم	کدهای استخراج شده سؤال سوم	کدهای استخراج شده سؤال چهارم
حسابداری	و سیاسی		
آشنایی با نرم افزارهای مالی و حسابداری	رصد فناوری‌ها و نوآوری‌های جدید	مهارت تصمیم‌گیری	مشارکت و همدلی
تحلیل گزارش‌های حسابداری و مدیریتی	مدیریت بازاریابی	مهارت کنترل خشم	ایجاد روحیه تسلیم‌ناپذیری
تخصص در گزارش‌گیری و گزارشگری	مدیریت پروژه	مهارت مدیریت جلسات مذاکره	کمک به شناسایی هدف و مسیر درست
آشنایی با برنامه‌ریزی کسب و کار	مدیریت روابط و رفتار سازمانی	مدیریت تاثیرگذاری	تعالی چندجانبه
تخصص در حسابداری مدیریت	مدیریت روابط تجاری	مهارت‌های ارتباطی	مشاوره دادن
تدوین استراتژی‌های مالیاتی	مدیریت برنامه‌ریزی تولید و عملیات	مهارت‌های کلامی	الهام‌بخش بودن
مدیریت تامین منابع مالی	مدیریت فناوری اطلاعات	-	-
مدیریت ریسک و کنترل ریسک‌های داخلی	مدیریت منابع انسانی	-	-
مدیریت خزانه‌داری و امور مالی شرکت‌ها	نوآوری و خلاقیت و هوش تجاری	-	-
لزوم برنامه‌ریزی و انطباق پذیری مالیاتی	-	-	-
مهارت‌های مدیریت مالی	-	-	-
کنترل هزینه	-	-	-

**مرحله ۳: کدگذاری محوری:** در این مرحله کدهایی که با یکدیگر مرتبط بودند، در دسته‌های بزرگتری تحت عنوان مفاهیم دسته‌بندی شدند. در جدول ۲، نحوه کدگذاری محوری آمده است.

جدول ۲. مفاهیم استخراج شده با توجه به کدهای شناسایی شده (منبع: نگارندگان)

مفاهیم	کدهای استخراج شده
مدیریت هزینه	مدیریت هزینه - کنترل هزینه
حسابرسی و حسابداری	آشنایی با مباحث حسابرسی و اطمینان در حسابرسی - تخصص در حسابداری و حسابرسی
مدیریت مالی	آشنا به مباحث حسابداری مالی - مهارت‌های مدیریت مالی - مدیریت خزانه داری و امور مالی شرکت‌ها
حسابداری مدیریت	تخصص در حسابداری مدیریت - مدیریت تامین منابع مالی
سیستم‌های اطلاعات حسابداری و نرم	آشنایی با سیستم‌های اطلاعات حسابداری - آشنایی با نرم افزارهای مالی و حسابداری

مفاهیم	کدهای استخراج شده
افزار	
مدیریت امور مالیاتی	تدوین استراتژی‌های مالیاتی-لزوم برنامه‌ریزی و انطباق‌پذیری مالیاتی
برنامه‌ریزی کسب و کار	آشنایی با برنامه‌ریزی کسب و کار-تدوین استراتژی‌های کسب و کار
مهارت تحلیل و ارائه گزارش	تخصص در گزارش‌گیری و گزارشگری-تحلیل گزارش‌های حسابداری و مدیریتی
مدیریت ریسک	مدیریت ریسک-کنترل ریسک‌های داخلی
مدیریت داده و اطلاعات	مدیریت داده-مدیریت فناوری اطلاعات
اخلاق حرفه‌ای کسب و کار	اخلاق حرفه‌ای
تحلیل‌های محیطی	تحلیل‌های اقتصادی کلان تحلیل‌های سیاسی-رصد رویدادهای اقتصادی و سیاسی
مدیریت بازاریابی	مدیریت بازاریابی-مدیریت روابط تجاری
مدیریت تولید و پروژه	مدیریت برنامه‌ریزی تولید و عملیات-مدیریت پروژه
مدیریت منابع انسانی	مدیریت روابط و رفتار سازمانی-مدیریت منابع انسانی
مدیریت استراتژیک و نوآوری	رصد فناوری‌ها و نوآوری‌های جدید-نوآوری و خلاقیت و هوش تجاری
تصمیم‌گیری	مدیریت تصمیم‌گیری-مهارت تصمیم‌گیری
مذاکره	مدیریت مذاکره-مهارت مدیریت جلسات مذاکره
مدیریت برقراری روابط	مدیریت روابط با ذی‌نفعان-مهارت‌های ارتباطی-مهارت‌های کلامی
همکاری و مشارکت	مهارت ایجاد همکاری و مشارکت-مهارت برقراری ارتباطات
مدیریت تاثیر	مدیریت تاثیرگذاری-مهارت کنترل خشم
انگیزه و الهام بخشی	ایجاد انگیزه-الهام‌بخش بودن
آموزش و تعالی	تعلیم و تربیت-تعالی چندجانبه
تیم‌سازی و مشارکت	تغییر و مدیریت آن-مشارکت و همدلی
تقویت روحیه و عملکرد	تقویت عملکرد-ایجاد روحیه تسلیم‌ناپذیری
مشاوره و هدایت	تیم‌سازی-کمک به شناسایی هدف و مسیر درست-مشاوره دادن

**مرحله ۴: کدگذاری گزینشی:** پس از مشخص شدن کدهای محوری، مقوله‌های اصلی از در کنار هم قرار دادن مفاهیم ایجاد شدند. در جدول ۳، روند کدگذاری گزینشی آمده است.

جدول ۳. کدگذاری انتخابی (منبع: نگارندگان)

مقولات	مفاهیم
مهارت‌های فنی	مدیریت هزینه
	حسابرسی و حسابداری
	مدیریت مالی
	حسابداری مدیریت
	سیستم‌های اطلاعات حسابداری و نرم افزار
	مدیریت امور مالیاتی
	برنامه‌ریزی کسب و کار



مفاهیم	مقولات
مهارت تحلیل و ارائه گزارش	
مدیریت ریسک	
مدیریت داده و اطلاعات	مهارت‌های تجاری
اخلاقی حرفه‌ای کسب و کار	
تحلیل‌های محیطی	
مدیریت بازاریابی	
مدیریت تولید و پروژه	
مدیریت منابع انسانی	
مدیریت استراتژیک و نوآوری	
تصمیم‌گیری	مهارت‌های فردی
مذاکره	
مدیریت برقراری روابط	
همکاری و مشارکت	
مدیریت تاثیر	
انگیزه و الهام بخشی	مهارت‌های رهبری
آموزش و تعالی	
تیم سازی و مشارکت	
تقویت روحیه و عملکرد	
مشاوره و هدایت	

**مرحله ۵: تعریف و نام‌گذاری تم‌های اصلی:** در این مرحله ۴ تم اصلی مهارت‌های فردی، فنی، تجاری و رهبری در قالب ۲۶ تم فرعی، شناسایی و نامگذاری شدند. باتوجه به مقوله‌های شناسایی شده، می‌توان دریافت که مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها، همسو و مکمل مدل برخاسته از ادبیات می‌باشد و به نوعی تکمیل‌کننده و اصلاح‌کننده آن است.

**مرحله ۶: تهیه گزارش:** در شکل ۱، مدل و الگوی طراحی شده براساس ارائه شده است.



شکل ۱. مدل شایستگی‌های مدیران مالی شرکت ملی نفت ایران (منبع: نگارندگان)

مدل شایستگی مدیران مالی در شرکت نفت براساس روش تحلیل مضمون، طراحی شد. حال می‌بایست اعتبار مدل طراحی‌شده، سنجش شود. به این منظور در این بخش از تکنیک دلفی استفاده شد. براین اساس روش دلفی در سه مرحله اجرا شد. ابتدا فهرست ۲۶ مؤلفه مهارت‌های موردنیاز مدیران مالی، ملاک تهیه و تدوین اولین پرسشنامه دلفی قرار گرفت که بصورت غیرحضوری در اختیار خبرگان مدیران مالی شرکت ملی نفت ایران، قرار گرفت. برای طراحی پرسشنامه از طیف لیکرت با مقیاس پنج‌گانه استفاده شد. در پرسشنامه از پاسخ‌دهندگان خواسته شد در مورد میزان موافقت خود را با هر یک از مؤلفه‌های استخراج شده برای تعیین مدل شایستگی‌های مدیران مالی شرکت ملی نفت ایران اظهارنظر نمایند. این روند برای مراحل دوم و سوم نیز به همین صورت عمل گردید. خلاصه نتایج

دلفی که پایایی آن با دو آزمون آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> و کندال<sup>۲</sup>، بررسی شده در جدول ۴، آمده است. برای هر دو آزمون اگر نتیجه از ۰/۷ بیشتر باشد، به معنای تأیید آزمون است.

جدول ۴. نتایج روش دلفی (منبع: نگارندگان)

آزمون	دور اول	دور دوم	نتیجه
آلفای کرونباخ	۰/۸۱۵	۰/۸۳۱	تأیید
ضریب کندال	۰/۸۰۹	۰/۸۲۴	تأیید

جدول ۴، بیانگر این است که مدل طراحی شده مورد تأیید است.

### بحث و نتیجه گیری

بخش‌های مختلف سازمان، بر اساس نیازمندی‌ها و شرح وظایف، نیازمند مدیرانی به قابلیت‌های ویژه و منحصربه‌فرد است که بتوانند از پس پیچیدگی‌های آن پست مدیریتی برآمده و به خوبی سازمان را در مسیر درست و رو به جلو هدایت نمایند. پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی شایستگی مدیران مالی در شرکت ملی نفت ایران، انجام شد. با تحلیل داده‌ها، تعداد ۲۶ مؤلفه در قالب ۴ بعد، شناسایی شدند. ابعاد چهارگانه شامل، مهارت‌های فنی، مهارت‌های رهبری، مهارت‌های فردی و مهارت‌های تجاری، است. در ادامه به بررسی همسویی نتایج با پژوهش‌های پیشین شده است.

مقایسه پژوهش بهراد و همکاران (۲۳) با مطالعه حاضر نشان می‌دهد که هر دو پژوهش از نظر پرداختن به مدل شایستگی همسو بوده‌اند اما در پژوهش حاضر به طور ویژه به بررسی شایستگی‌های مدیران مالی پرداخته شده است ولی در پژوهش بهراد و همکاران به بررسی شایستگی‌های عمومی مدیران سازمان امور مالیاتی پرداخته شده است. همچنین ابعاد بررسی شده در پژوهش حاضر مبتنی بر چهار بعد مالی، فردی، تجاری و رهبری بوده است ولی مدل مبنای پژوهش بهراد و همکاران حرفه‌ای، رفتاری و زمینه‌ای بوده است. بررسی مقاله دیانت و سیدجوادین (۲۴) و مقایسه آن با این پژوهش بیانگر این است که هر دو پژوهش از نظر طراحی مدل شایستگی همسو می‌باشند. همچنین از نظر حوزه کاربردی پژوهش و قلمرو مکانی هر دو پژوهش در شرکت ملی نفت و گاز کشور انجام شده است. تفاوت بین دو پژوهش نیز در نوع مدیران می‌باشد که در پژوهش حاضر به طراحی مدل شایستگی‌های مدیران مالی پرداخته شده اما در پژوهش دیانت و سیدجوادین به بررسی شایستگی‌های مدیران پروژه پرداخته شده است. همچنین در پژوهش حاضر از بررسی ادبیات و سپس تکنیک تحلیل مضمون برای طراحی مدل استفاده شده حال آنکه در پژوهش دیانت و سیدجوادین از روش گراند تئوری برای

<sup>1</sup> Cronbach's Alpha

<sup>2</sup> Kendall's Tau

تحلیل داده‌ها استفاده شده است. مقایسه پژوهش‌های عسگری و معززی شیرآباد (۲۵) با پژوهش حاضر نشان‌گر این است که هر دو پژوهش از نظر اینکه به طراحی مدل شایستگی مدیران مالی پرداخته‌اند، همسو می‌باشند اما قلمروی دو پژوهش متفاوت می‌باشد. همچنین عسگری و معززی از تکنیک دلفی برای بررسی شاخص‌ها استفاده کرده‌اند ولی در پژوهش ابتدا از مصاحبه‌های عمیق استفاده شده و سپس برای تأیید مولفه‌های شناسایی شده از دلفی استفاده شده است. بررسی پژوهش تپاویچارووا و همکاران (۲۰) و مقایسه آن با پژوهش حاضر نشان می‌دهد هر دو پژوهش از نظر پرداختن به مدل شایستگی همسو بوده‌اند اما در پژوهش حاضر به طور ویژه به بررسی شایستگی‌های مدیران مالی پرداخته شده است ولی در پژوهش تپاویچارووا و همکاران به بررسی شایستگی‌های عمومی مدیران معدن در بلغارستان پرداخته شده است. پژوهش تپاویچارووا و همکاران به ارائه ۲۱ شاخص پرداخته است و در پژوهش حاضر مدل با ۴ بعد اصلی و ۲۶ مولفه فرعی ارائه شده است. روش تحلیل مورد استفاده در دو پژوهش نیز متفاوت می‌باشد. مقایسه پژوهش کانسال و سنقل (۲۱) و پژوهش حاضر نشان می‌دهد که، هر دو پژوهش از نظر پرداختن به مدل شایستگی همسو بوده‌اند اما در پژوهش حاضر به طور ویژه به بررسی شایستگی‌های مدیران مالی پرداخته شده است ولی در پژوهش کانسال و سنقل به بررسی شایستگی‌های تحقیق و توسعه فناوری در شرکت‌های هندی پرداخته شده است.

باتوجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه شد.

- پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش شایستگی مدیران مالی، توانایی‌های مدیریت هزینه و کنترل هزینه را داشته باشند. همچنین قابلیت‌های حسابداری و حسابداری داشته باشند و بتوانند اقدامات مربوط به مدیریت مالی را انجام دهند. از طرف دیگر پیشنهاد می‌شود حسابداری مدیریت و همچنین سیستم‌های اطلاعات حسابداری و نرم افزارهای مرتبط با آن برای احراز مشاغل مرتبط با مدیریت مالی شرکت نفت در نظر گرفته شود.

- پیشنهاد می‌شود برخی از قابلیت‌ها همچون آشنایی با مباحث امور مالیاتی و مدیریت امور مالیاتی جزء قابلیت‌های اصلی و شایستگی‌های ضروری مدیران مالی در نظر گرفته شود تا مدیران مالی قادر به کنترل و مدیریت کلیه مباحث مربوط به سازمان‌های مالیاتی و حسابداری باشند.

- پیشنهاد می‌شود مدیران مالی منتخب مهارت تحلیل و ارائه گزارش را به سطوح بالاتر و هم‌تراز در شرکت ملی نفت داشته باشند تا بر اساس این مهارت بتوانند گزارش‌های کلی و جزئی را در بخش‌های مختلف ارائه نمایند.

- پیشنهاد می‌شود دو فاکتور شایستگی برنامه‌ریزی کسب و کار و مدیریت ریسک برای مدیران مالی در نظر گرفته شود تا مدیران مالی قابلیت احاطه بر تأمین منابع مالی برای توسعه و بررسی و مدیریت ریسک‌های مالی و عملیاتی را داشته باشند.

= پیشنهاد می‌شود قابلیت‌های مدیریت داده و اطلاعات برای دسترسی، ترکیب، تلفیق و جداسازی داده‌ها و همچنین تحلیل و ارزیابی داده‌ها و مدیریت آن برای رسیدن به اطلاعات و تصمیم‌های درست و مبتنی بر داده برای مدیران مالی در نظر گرفته شود تا مدیران بتوانند از انبوه داده‌ها پیرامون خود بهترین بهره را به نفع سازمان ببرند.

## منابع

1. Hosseini Rad M, Kavousi A. Prioritization of policy transition institutions of the skill education system in Iran. Fifth National Conference and Fourth International Conference on Training and Employment. 2014; 1-14.
2. Khaksar M, Azadeh Del, M. The role of strategic human resource management approaches in social security. *Isfahan Law Enforcement Quarterly*. 2018; 17: 63-77.
3. Panahi Mona, Izadi Mohammad Reza, Ghorbanian Saeedeh. Identify and prioritize the competency criteria of creative financial managers using MCDM methods. The first national conference on creative economics of Islamic Azad University, West Tehran Branch. 2016.
4. Barden DM. The Internal Heir Apparent. *Chronicle of Higher Education*. 2006; 52(28).
5. Arasteh Hamidreza, Hassanpoor Akbar, Izady Ahmad, Bostani Amlashi Tahmoores. Designing the Competency Model of Public Relations Managers (Case study: National Iranian Gas Company and its Subsidiaries). *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*. 2018; 5(18): 55-79.
6. Karami M. Training managers with competency model. *Tadbir*. 2007; 179 (18): 24-27.
7. Mirsapasi N, Gholamzadeh d. Designing a competency model for training managers in the public sector of Iran (Case study: middle managers of the industrial sector). *Management futures research (management research)*. 2009; 20 (83): 1-16.
8. Kordi E. Needs assessment of professional competencies of department heads University of Tehran and curriculum development. Master Thesis, University of Tehran. 2015.
9. Chen X, Jiang P. Competency Model-Based Improvement of Marketing Training Process Design. In 3rd International Seminar on Education Innovation and Economic Management. 2018. Atlantis Press
10. Shafiqian, Ghorchian, Bagheri M. Identify the elements of a systematic competency-based education model with a data-based approach (Case Study: Ports and Maritime Organization, Shahid Rajaei Port). *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*. 2020; 7(26): 1-22.
11. Mulder M, Gulikers J, Biemans H, Wesselink R. The new competence concept in higher education ; error or enrichment? [Research paper]. *Journal of European Industrial Training*. 2009; 33(8/9): 755- 770.
12. Chouhan VS, Srivastava S. Understanding competencies and competency modeling—A literature survey. *IOSR Journal of Business and Management*. 2014; 16(1), 14-22.
13. Misra Y, Sharma V. An Exploratory Study on Business Strategy, Competency and Firm Performance. *SUMEDHA Journal of Management*. 2017; 6(2).
14. Mojab F, Zaefarian R, Dazian Azizi AH. Applying competency based Approach education. *create space*. 2011; ۱۲(۰).

15. Sanchez J. C. University training for entrepreneurship competencies: Its impact on intention of creation. Springer science +Business Media. 2010.
16. Traicoff D, Pope A, Bloland P, Lal, D, Bahl J, Stewart S, Ahrendts J. J. V. Developing standardized competencies to strengthen immunization systems and workforce. 2019.
17. Sanghi S. The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations. SAGE Publications India. 2016.
18. Russo D. Competency Measurement Model. Presented in European Conference on Quality in Official Statistics. 2016; 1-22.
19. Yang B, Wu B, Shu P, Yang M. On establishing the core competency identifying model: A value-activity and process oriented approach. Industrial Management + Data Systems. 2006; 106(1/2): 60-80.
20. Tepavicharova M, Dikova L, Zahars V. Development of a Competency Model for Selection of Human Resources in the Mining and Quarrying Sector in Bulgaria. IVth International Innovative Mining Symposium. 2019; 1-8.
21. Kansal J, Singhal S. Development of a competency model for enhancing the organisational effectiveness in a knowledge-based organisation. International Journal of Indian Culture and Business Management. 2018; 16(3), 287–301.
22. Shet SV, Patil DSV, Chandawarkar DMR. Competency Model and HRM Practices - An Empirical Study of Organizations in India. Asian Journal of Research in Business Economics and Management. 2017; 7 (3): 140-150.
23. Behrad A, Lightro M, Tabatabai Nasab M. Designing Competency Model for the Head of Tax groups at Iranian National Tax Administration Based on Qualitative Approach . J Tax Res. 2019; 26 (40): 65-92.
24. Dianat M, Seyedjavadin S R, Shahhoseini M A. Designing Competency Model for Project Managers in Petroleum Industry . Human Resource Management in Oil Industry. 2018; 9 (36): 3-40.
25. Asgari M, Moezzi Shirabad M. Designing a competency model for financial managers. Quarterly Journal of Management and Accounting Studies. 2017; 3 (1).

## بکارگیری رویکرد کیفی فرا ترکیب جهت ارائه الگوی پیامدهای یادگیری زدایی در سازمان

رؤیا شاکری<sup>۱</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۷)

### چکیده

یادگیری زدایی سازمانی توجه محققان بسیاری را معطوف خود نموده است و این مهم به عنصر مهم نوآوری و فرآیندهای تغییرات پایدار فردی و سازمانی تبدیل شده است. هدف پژوهش حاضر شناسایی پیامدهای یادگیری زدایی سازمانی با استفاده از روش فراترکیب است. در راستای این روش پس از فیلتر مقالات، در نهایت تعداد ۴۰ تحقیق که بطور مستقیم به موضوع پیامدهای یادگیری زدایی سازمانی پرداخته بودند وارد مرحله تحلیل در نرم افزار مکس کیودا شدند. پس از مرحله تلفیق تعداد ۲۸ رمز متمایز شناسایی، و از بین رمزهای شناسایی شده رمزهای؛ خروجی های نوآوری با ۶ ارجاع، یادگیری مجدد و انعطاف پذیری سازمانی با ۴ ارجاع، و نوآوری رادیکال و عملکرد کلی با ۳ ارجاع به ترتیب بالاترین تعداد ارجاعات را در متون پژوهشی داشتند. در سطوح انتزاع بالاتر رمزها در قالب ۱۱ مفهوم و در نهایت در قالب ۶ مقوله (توانمندی های نوآورانه، ارتقاء موضع رقابتی در زنجیره ارزش، کارآفرینی سازمانی، چابکی و تحول سازمانی، مدیریت دانش مشارکتی، و توانمندسازی منابع انسانی) قرار داده شدند.

**کلیدواژه ها:** یادگیری زدایی، پیامد، فراترکیب.

---

<sup>۱</sup> دانشکده علوم انسانی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول مکاتبات)  
shakeri.roya@iausdj.ac.ir

### مقدمه

دانش بشری ناشی از ساخت اجتماع می‌باشد. سیستم‌های اجتماعی تغییر می‌کنند، دانش نیز رشد و همزمان کهنه می‌گردد. در دهه هفتاد نگرانی افراد و سازمانها این بوده که چگونه می‌توان خوب یاد گرفت و در دهه نود این بود که چگونه بتوان سریع‌تر و بیشتر آموخت؛ این در حالی است که چگونه می‌توان یادگیری‌زدایی کرد به چالش فعلی سازمان‌ها بدل شده است (۱). بسیاری از محققان اذعان داشته‌اند که مفهوم یادگیری‌زدایی برای اولین بار توسط هدبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) معرفی شده است. تعریف هدبرگ از فرآیند یادگیری سازمانی بر اساس دیدگاه محرک - پاسخ بدین صورت است که سازمان‌ها برای تشخیص محرکات محیطی و دادن پاسخ‌های مناسب، محیط خود را پایش و روابط علی آن را استنتاج می‌نمایند. یادگیری‌زدایی از این منظر فرآیندی می‌باشد که به کمک آن دانش به منظور ارائه پاسخ‌ها و نقشه‌های ذهنی نو از بین می‌رود. برخی از محققان معتقدند یادگیری و یادگیری‌زدایی سازمانی دو روی یک سکه هستند که با تکمیل همدیگر مطابق دیدگاه، بعنوان دو پدیده درهم تنیده به ایجاد تغییرات سازمانی کمک می‌کنند (به نقل از ۲). سازمان‌ها باید همیشه در حال یادگیری چیزهای جدید باشند. سازمان‌ها تنها از طریق رها کردن قواعد قدیمی و منسوخ گذشته قادر خواهند بود خود را با محیط متغیر انطباق دهند. آن‌ها قبل از ورود به یادگیری موارد جدید لازم می‌باشد دیدگاه‌ها و رویه‌های قبلی را یادگیری‌زدایی نمایند بعبارتی روند یادگیری‌زدایی یادگیری را نیز شامل می‌شود (۳ و ۴).

هدبرگ این تئوری را مطرح کرد که دانش رشد می‌کند، و همزمان با تغییر واقعیت منسوخ می‌شود. بر اساس نظر هدبرگ، دانشی که منسوخ می‌شود بایستی مجدداً تجدید گردد، در غیر اینصورت سازمان ممکن است موقعیت رقابتی خود را تحت شرایط متلاطم و متغیر محیطی از دست بدهد. در مطالعه هدبرگ، اصطلاح یادگیری‌زدایی برای تشریح فرآیند پاک‌سازی باورها، روال‌ها و روتین‌های سازمانی قدیمی شامل؛ دانش، مدل‌ها، ارزش‌ها و هنجارها، دستورالعمل‌های استاندارد عملیاتی، سیستم‌های مدیریتی و فنی، قابلیت‌ها و مکانیسم‌های به اشتراک‌گذاری اطلاعات که دیگر توان رویارویی با چالش‌های فعلی را ندارند، بکار رفته است (به نقل از ۵). نیستروم و استارباک<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) در بسط مفهوم مطرح شده توسط هدبرگ پیشنهاد کردند که سازمان‌ها قبل از امتحان ایده‌های جدید باید ابتدا از طریق تشخیص عدم کفایت آنها و سپس دور انداختن آنها، ایده‌های قدیمی را فراموش و از یاد ببرند. آنها

<sup>۱</sup>. Hedberg

<sup>۲</sup>. Nystrom and Starbuck



همچنین یادگیری‌زدایی را بعنوان فرآیندی مقدم بر یادگیری، مفهوم‌سازی نمودند (به نقل از ۶). اصطلاح یادگیری‌زدایی تعمدی اشاره دارد به توسعه ظرفیت‌های جدید تطبیقی در سطح سازمان که یادگیری مجدد را تسهیل می‌نمایند (۷). یادگیری‌زدایی قادر است تمام موقعیت‌هایی که مانع یادگیری و یا چالش انطباق سازمان با محیط است را کاهش دهد. بعلاوه یادگیری‌زدایی نه تنها از مقاومت و عدم انعطاف‌پذیری سازمان جلوگیری می‌نماید بلکه فرایندهای تغییر، انطباق و همچنین خلق شیوه‌های بهبود رقابت‌پذیری و موفقیت را تسریع می‌بخشد (۸).

با وجود توجه روزافزون به مفاهیم یادگیری سازمان و سازمان یادگیرنده، لکن مفهوم یادگیری‌زدایی سازمانی علیرغم اهمیت بسیار آن در عصر پر تلاطم دنیای کسب و کار امروز مغفول مانده است. به‌ویژه در داخل کشور، مطالعات اندکی در این خصوص صورت گرفته است (۹ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ و ۱۳). این در حالی است که در خارج از کشور، محققان متعددی در مورد یادگیری‌زدایی سازمانی مطالعاتی را به انجام رسانده‌اند. پژوهش حاضر درصدد است که گامی هر چند کوچک در راستای غنا بخشی به ادبیات این موضوع مهم بردارد. در این راستا با کمک رهیافت فراترکیب، تمامی پیامدهای یادگیری‌زدایی سازمانی در قالب الگوی جامع ارائه گردیده است.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

افراد و سازمان‌ها پیش از اینکه کار یا مفهومی را بیاموزند، ابتدا باید آنچه را که فکر می‌کنند می‌دانند؛ یادگیری‌زدایی نمایند. افراد غالباً باورها، عقاید و روال‌های خود را برای مدتی طولانی حفظ می‌کنند و تنها در صورت شکست، متقاعد می‌گردند آنها را کنار گذاشته و پارادایم‌های جدید را قبول کنند. سازمان‌ها نیز در برابر باورها و روش‌های نو مقاومت می‌کنند و برای نگهداشت باورها و روال‌های مرسوم، آنها را در قالب منطقی و منسجم - خط مشی‌ها قرار می‌دهند و این ساختار به عدم انعطاف - پذیری آنها منتج می‌گردد، در حالی که انعطاف‌پذیری و تغییر، ضرورت کسب و کار محسوب شده و یادگیری‌زدایی از انعطاف‌ناپذیری ممانعت می‌نماید (۱۴). اکنون یادگیری‌زدایی به عنصر مهم تغییر پایدار و نوآوری تبدیل شده است. مبرهن است که باوجود تغییرات مستمر، فزاینده و شتابان، شیوه‌های متداول فراموشی و فراگذاری کافی نباشند. یادگیری و یادگیری‌زدایی فرآیندهایی برای ایجاد تغییرات فردی و سازمانی محسوب می‌شوند، یادگیری وقتی صورت می‌گیرد که ابتدا یادگیری‌زدایی انجام پذیرد (۱۵).

موضوع یادگیری‌زدایی سازمانی توجه محققان متعددی را در سراسر دنیا به خود جلب کرده است. این محققان در مطالعات خود، عموماً به پیامدهای یادگیری‌زدایی پرداخته‌اند. هرچند در مطالعات محدود و انگشت‌شماری به عوامل پیش‌بین یادگیری‌زدایی از قبیل: بازخورد عملکردی (۱۶)، پیاده - سازی فناوری جدید (۱۷)، جهت‌گیری کارآفرینانه (۱۸)، قصد (۱۹)، تلاطم محیطی (۱۸، ۲۰)، مربی -

گری (۱۶)، و ... اشاره شده است، با توجه به اینکه تمرکز پژوهش حاضر بر کارکردها و پیامدهای این مهم است لذا در ادامه به برخی از جدیدترین مطالعات انجام شده همراه با اشاره‌ای مختصر به یافته‌های آنها پرداخته شده است.

پارک و کیم (۲۰۲۰) در مطالعه خود نشان دادند که سازمان‌هایی که در کل فرآیند یادگیری‌زدایی درگیر شده‌اند، برای ارتقا و ترویج تغییرات لازم، و تقویت مهارت‌ها و برای اکتساب دانش جدید و روال‌های مورد نیاز کارکنان، یادگیری‌زدایی را آغاز می‌کنند. یافته‌ها بیان می‌کنند که توسعه منابع انسانی در پشتیبانی از آگاهی کارکنان نسبت به نیاز به ایجاد تغییرات در فرآیند یادگیری‌زدایی، نقش مهمی را ایفا، و همچنین فرآیندهای دور انداختن روال‌ها و روتین‌های قدیمی و ارتقا یادگیری مجدد دانش جدید را تسهیل می‌کند (۲۱). لیو و همکاران (۲۰۲۰) با بررسی ۲۳۸ تولیدکننده چینی دریافتند که تلاطم محیطی و جهت‌گیری کارآفرینانه دو پیش‌بین یادگیری‌زدایی سازمانی بوده و رابطه معنادار مثبتی با هم دارند. علاوه بر این یادگیری‌زدایی سازمانی محرک حیاتی مهمی برای ایجاد نوآوری رادیکال محسوب می‌شود (۱۸). با کمال تعجب یافته‌های مطالعه بورت و نیر (۲۰۲۰) نقش یادگیری‌زدایی به جای یادگیری به عنوان مکانیسمی کلیدی که منجر به ظهور آینده‌نگری استراتژیک در فرآیند برنامه‌ریزی سناریو می‌شود را نشان داد. تأمل بیشتر در مورد فرآیند یادگیری‌زدایی آشکار ساخت که این مقوله شامل رها کردن یا مسکوت کردن مفروضات عمیق است که به نوبه خود ناخواسته و بطور خودبخودی منجر به آینده‌نگری استراتژیک می‌شود (۲۲).

ونگ و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه بر روی ۲۳۳ بنگاه اقتصادی در چین به این نتیجه رسیدند که یادگیری‌زدایی عامل توانمندساز انعطاف‌پذیری استراتژیک است. به ویژه هر دو مورد یادگیری‌زدایی فردی و یادگیری‌زدایی سازمانی دارای اثر مثبت بر انعطاف‌پذیری استراتژیک هستند (۲۳). کلامر و گلدنبرگ (۲۰۱۹)، به عدم توانایی در یادگیری‌زدایی و فراموشی غیرارادی بعنوان دو عامل برجسته مانع نوآوری اشاره کرده‌اند. ناتوانی در مدیریت این دو عامل باعث هدر رفت منابع مهم، عدم ظهور نوآوری و تنش‌های درون تیمی می‌شود. مدیریت از دست دادن دانش با ارتقاء یادگیری‌زدایی و کاهش فراموشی به افزایش خلاقیت و انعطاف‌پذیری، احتمال بالاتر تحقق اهداف نوآورانه، افزایش کارایی و تقویت دانش موجود منجر می‌شود (۲۴). نتایج حاصل از مطالعه دلشاب و صادقی بروجردی (۲۰۱۸) نشان داد که بین کلیه ابعاد یادگیری‌زدایی و ابعاد مدیریت دانش رابطه معناداری وجود دارد. علاوه بر این، الگوی تأثیر یادگیری‌زدایی بر مدیریت دانش، و همچنین مدل تأثیر ابعاد این دو متغیر بر هم از برازش مناسبی برخوردار است (۲۵). آلدو رویز و همکاران (۲۰۱۷) در مطالعه تعداد ۱۱۲ شرکت پذیرفته شده در بازار بورس اسپانیا با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری دریافتند که مدیران جهت خلق سرمایه انسانی به توسعه زمینه برای فرآیند یادگیری‌زدایی جهت ارتقا عملکرد سازمان‌شان نیاز دارند (۲۶). ونگ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که یادگیری‌زدایی سازمانی

تأثیر مستقیمی در انتقال دانش ندارد. در مقابل، سازگاری دانش و روتین‌ها را ترویج می‌کند که انتقال دانش را تسهیل می‌نماید. سازگاری دانش و روال‌ها مکانیسم‌های مختلفی در انتقال دانش دارند. به‌ویژه هرچه سازگاری بالاتر باشد، انتقال دانش به شیوه مؤثرتری صورت می‌پذیرد. وقتی سازگاری دانش در سطح متوسط باشد، اثربخشی انتقال دانش در حد بهینه خواهد بود (۲۷).

خروجی مطالعه ونسلی و سگارا ناوارو (۲۰۱۵) بر روی ۱۶۴ هتل در اسپانیا نشان داد که خلق و انتشار دانش و ایجاد ساختاری برای موفقیت بنگاه اقتصادی در طولانی مدت نیازمند توسعه و پیاده‌سازی زمینه‌های یادگیری‌زدایی در سازمان است (۷). سگارا ناوارا و همکاران (۲۰۱۵) در مقاله خود چارچوبی برای مدل‌سازی چگونگی کاهش دانش نامناسب به منظور تقویت فرهنگ تعادل بین کار و زندگی ارائه نمودند. این ایده بر این اساس استوار است که وجود بستری برای یادگیری‌زدایی که موجب به‌روزرسانی دانش می‌شود، احتمالاً برای شرکت‌های کوچک و متوسطی که در تلاش هستند فرهنگ تعادل بین کار و زندگی را پیاده‌سازی کنند، ضروری باشد. فرضیات مدل تحقیق با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفته است، که با تجزیه و تحلیل عاملی ۲۲۹ شرکت کوچک و متوسط در صنعت فلزات اسپانیا تأیید شده است. یافته‌ها نشان داد که به منظور تقویت فرهنگ تعادل بین کار و زندگی و در نتیجه تأثیر مثبت بر نتایج مرتبط با نوآوری، شرکت‌های متوسط و کوچک با چالش بسترسازی یادگیری‌زدایی برای خنثی کردن اثرات منفی دانش منسوخ شده و تسهیل جایگزینی این نوع دانش مواجه هستند (۲۸). یانگ و همکاران (۲۰۱۴) با تمایز بین دو بعد یادگیری‌زدایی سازمانی، تأثیر آن را بر روی نوآوری رادیکال در صنایع با فناوری بالا شامل ۱۹۳ شرکت فعال در زمینه نیمه هادی‌ها، ارتباطات از راه دور، و اپتوالکترونیک مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که بعد تغییر یادگیری‌زدایی دارای تأثیر مثبت بر نوآوری رادیکال است در حالی که بعد فراموشی آن، تأثیر منفی بر نوآوری رادیکال دارد (۵).

ژائو و همکاران (۲۰۱۳) در تحقیق خود دریافتند که یادگیری‌زدایی سازمانی و یادگیری مجدد سازمانی از عوامل ضروری برای مدیریت دانش پویا هستند. یادگیری‌زدایی سازمانی با دور انداختن دانش قدیمی و بی‌فایده بطور مثبتی بر مدیریت دانش پویا تأثیر می‌گذارد، در حالی که یادگیری مجدد سازمانی با اکتساب دانش جدید در مدیریت دانش پویا تأثیر مثبت دارد. دو مقوله یادگیری-زدایی سازمانی و یادگیری مجدد سازمانی در رابطه با مدیریت دانش پویا دارای هم‌افزایی هستند (۷).

سگارا ناوارا و همکاران (۲۰۱۰) در تحقیق خود با انجام یک مطالعه تجربی بر روی ۱۲۷ شرکت فعال صنعت هتل‌داری در اسپانیا، بر یادگیری و تأثیر آن بر دانش زیست محیطی متمرکز شدند. یافته‌ها حاکی از آن است که فرایند یادگیری‌زدایی برای تحکیم و تثبیت ادراک ظهور یافته یک مرحله واسطه‌ای بین فراموشی دانش قدیمی و استفاده از دانش جدید زیست محیطی است. در نتیجه مهم است که مدیران زمینه‌های مناسب یادگیری‌زدایی را برای حمایت از گشودگی افراد نسبت به ایده‌های

جدید و آگاهی‌های زیست محیطی فراهم کنند (۲۹). آکگون و همکاران (۲۰۰۷) در مقاله خود به بررسی روابط میان ابتکار تیمی، یادگیری‌زدایی، موفقیت توسعه محصول جدید و آشفتگی محیطی پرداختند. با بررسی ۱۹۷ پروژه تولید محصول جدید، دریافتند که (۱) تلاطم محیطی اثر مثبت بر یادگیری‌زدایی تیم دارد، (۲) یادگیری‌زدایی تیم بطور همزمان، ابتکار تیمی را تحریک می‌کند، (۳) ابتکار تیم با بهره‌مندی از دانش جدید اکتسابی بر موفقیت توسعه محصول جدید تأثیر می‌گذارد (۱۴). نتایج مطالعه بیکر و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که سازمان‌های بزرگتر نسبت به سازمانهای کوچکتر به یادگیری‌زدایی توجه بیشتری می‌نمایند. همچنین سازمان‌هایی که نیروی کاری‌شان گردش شغلی بیشتری را تجربه می‌نمایند نسبت به سازمان‌های با نیروی کار با ثبات بالاتر، کمتر بر مقوله یادگیری‌زدایی سازمانی متمرکز هستند. مربیگری و بازخورد عملکرد بعنوان متداول‌ترین روش تقویت یادگیری و یادگیری‌زدایی گزارش شده‌اند. همچنین تحقیق سگارا- ناوارا و دوهورست (۲۰۰۶) نشان داد که یادگیری‌زدایی سازمانی هیچ نقشی در ایجاد سرمایه رابطه‌ای در سازمان ندارد (۱۶). لازم بذکر است که بدلیل تعدد مطالعات صورت گرفته در حوزه یادگیری‌زدایی سازمانی، مجال ذکر همه آنها در این گفتار نیست، لذا خلاصه‌ای از مهم‌ترین یافته‌های تحقیقات انجام شده به همراه ذکر منابع آنها در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. خلاصه پیشینه پژوهی پیامدهای یادگیری‌زدایی در سازمان بر اساس منابع

منابع	عوامل شناسایی شده به عنوان پیامد	منابع	عوامل شناسایی شده به عنوان پیامد
[11]	چابکی سازمانی	[18], [5], [23]	نوآوری رادیکال
[30]	مزیت رقابتی	[6]	موفقیت سازمانی
[21], [12]	توسعه منابع انسانی	[47]	قابلیت کارآفرینانه
[20], [23], [24], [34]	انعطاف‌پذیری سازمانی	[15]	تغییر پایدار
[35], [36]	خلق دانش مشارکتی	[7]	ظرفیت جذب
[23], [37]	نوآوری تدریجی	[19]	جستجوی دانش
[48]	خلق ارزش عالی برای مشتریان	[24], [14]	توسعه موفق محصول جدید
[4]	انعطاف‌پذیری استراتژیک	[14], [38]	ایجاد تغییرات (در باورها و روالها)

[41], [42], [24]	خلاقیت کارکنان	[28]	ایجاد فرهنگ تعادل بین کار و خانواده
[44], [45]	انتقال دانش	[43]	تسریع نوآوری
[31], [32], [26]	عملکرد کلی	[46]	کیفیت خدمات
[8], [24], [39], [40]	یادگیری مجدد (اکتساب دانش جدید)	[50]	یادگیری مشارکتی
[25], [27], [8]	مدیریت دانش	[51]	مدیریت عملکرد کسب و کار
[49]	ارتقا ظرفیت ذخیره‌سازی محتوی	[30], [31], [32], [15], [24], [28]	خروجی‌های نوآوری

منبع: مطالعات پژوهش حاضر

### روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، توسعه‌ای و از نظر ماهیت داده‌ها و سبک آنالیز در گروه تحقیقات کیفی و بر مبنای روش جمع‌آوری داده‌ها، اسنادی است. تحقیق حاضر از لحاظ روش انجام پژوهش، تحلیلی-توصیفی می‌باشد و داده‌های پژوهش با استفاده از روش فراترکیب جمع‌آوری و تحلیل شدند. جامعه آماری تحقیق حاضر همه پژوهش‌های منتشرشده در پایگاه‌های اطلاعاتی علمی معتبر داخلی و خارجی هستند که بر اساس کلیدواژه‌های تعریف شده برای دستیابی به نمونه‌ای که اشباع نظری را موجب شود، مورد پیمایش قرار گرفته‌اند. بدین ترتیب روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری نظری می‌باشد. لازم بذکر است که برای جست‌وجوی کلیدواژه‌ها همه پژوهش‌های انتشار یافته تا سال ۲۰۲۰ مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته‌اند. روایی نظریه‌ای، مبنای روایی این تحقیق بوده که به منظور دستیابی به آن از ابزارهای تکثرگرایی نظری، مطالعه میدانی گسترده، و کاربرد نظر خبرگان استفاده شده است. آزمون کاپای کوهن، مبنای سنجش پایایی در این پژوهش است که نتایج آن در تحلیل فراترکیب ارائه شده است. از روش فراترکیب جهت تحلیل‌های کیفی تحقیق بهره گرفته شد که در ادامه به تفصیل به تشریح تکنیک فراترکیب پرداخته شده است.

فراترکیب نوعی مطالعه کیفی است که اطلاعات و یافته‌های مستخرج از مطالعات کیفی دیگر را با موضوع مرتبط و مشابه مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد. فراترکیب تنها مرور یکپارچه اصول کیفی مورد یا تجزیه و تحلیل داده ثانویه و داده اصلی از مطالعات منتخب نیست، بلکه آنالیز یافته‌های این مطالعات است. مراحل اصلی تکنیک فراترکیب از دیدگاه سندلوسکی و بارلوس (۲۰۰۷) به شرح ادامه است: ۱- تنظیم سؤال پژوهش ۲- بررسی سیستماتیک اصول ۳- جست‌وجو و انتخاب پژوهش‌های

مناسب ۴- استخراج اطلاعات از پژوهش‌ها ۵- تجزیه، تحلیل و ترکیب یافته‌ها ۶- کنترل کیفیت ۷- ارائه یافته‌ها.

### نتایج حاصل از تحلیل فراترکیب

همان‌گونه که بیان شد، تحلیل فراترکیب دربردارنده هفت گام است. در این بخش نتایج مربوط به هر یک از گام‌های این تحلیل به تفصیل در ادامه ارائه شده است. تنظیم سؤالات پژوهش، گام اول تحلیل فراترکیب است. طرح سؤالات پژوهش در تحلیل فراترکیب با سؤال درباره شناسایی ماهیت موضوع پژوهش که هدف اصلی اجرای تحلیل است، آغاز می‌گردد. پس از آن با مشخص کردن دامنه پژوهش در قالب جامعه مطالعه، از محدوده زمانی و چگونگی سنجش پرسش می‌نماید و قبل از شروع مراحل بعدی پژوهش، چارچوب کلی آن را مشخص می‌کند. این یکی از نقاط قوت تحلیل فراترکیب است؛ زیرا ضمن ایجاد دید جامع به محقق کمک می‌نماید که از چارچوب پژوهش خارج نشود و بر مبنای اهداف تعیین شده، پژوهش را به جلو ببرد. پرسش‌ها و پاسخ‌های ذکر شده در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. سؤالات پژوهش - تحلیل فراترکیب

شاخص‌ها	پرسش‌های پژوهش
چه چیزی (what)	پیامدهای یادگیری زدایی سازمانی کدامند؟
جامعه مطالعه (who)	جامعه مطالعه برای دستیابی به این عوامل چیست؟
محدوده زمانی (when)	پیامدهای مربوط به چه دوره زمانی بررسی و جست‌وجو شد؟
چگونه (how)	چه روشی برای فراهم‌سازی مطالعات استفاده شده است؟
پاسخ‌ها	
چه چیزی (what)	شناسایی پیامدهای یادگیری زدایی سازمانی از طریق پیشینه پژوهی
جامعه مطالعه (who)	همه پایگاه‌های داده علمی قابل استناد
محدوده زمانی (when)	کلیه پژوهش‌های منتشرشده تا سال ۲۰۲۰ در همه پایگاه‌های اطلاعاتی
چگونه (how)	داده‌های کیفی با روش تحلیل اسناد آنالیز شدند.

در گام بررسی نظام‌مند اصول پژوهشی، برای جست‌وجوی متون تحقیقاتی از کلیدواژه‌های مختلفی بهره گرفته شد. برای دستیابی به اشباع نظری و جلوگیری از هرگونه محدودیتی که منجر به کاستی در پیشینه پژوهی شود، در این تحقیق هیچگونه محدودیت زمانی جست‌وجو لحاظ نگردید و کلیه پژوهش‌های انتشاریافته تا سال ۲۰۲۰ میلادی مورد مذاقه قرار گرفتند.

در گام جست‌وجو و انتخاب پژوهش‌ها و تحقیقات مناسب، باید به این سؤال پاسخ داد که آیا مقالات دریافتی با سؤالات تحقیق متناسب هستند یا نه؟ بدین منظور این مقالات چندین بار بازبینی

می‌گردند و در هر بازبینی معمولاً محقق چند مقاله را رد می‌نماید. روش ارزیابی حیاتی کسپ، ابزاری است که برای ارزیابی کیفیت پژوهش‌ها در این مرحله استفاده شده که در شکل شماره ۱ مراحل اجرای این روش و انتخاب منابع منتخب آورده شده است.



شکل ۱. مراحل فیلتر مقالات

در گام استخراج اطلاعات از تحقیقات، بعد از انتخاب مقالات و منابع برگزیده نوبت به استخراج رمزها از مستندات و مقالات در دو مرحله می‌رسد. در مرحله اول رمزهای کلی موجود در متن از طریق نرم‌افزار مکس کیودا شناسایی شده است. متون و جملات معنایی شناسایی شده در پیشینه کاوی (جدول ۱) وارد مکس کیودا و رمزگذاری شدند. در مرحله دوم، رمزهای حاصل با استفاده از نرم‌افزار واکاوی و مورد مذاقه قرار گرفتند. ضمن اینکه در این مرحله علاوه بر سنجش فراوانی نسبی رمزها، رمزهای هم خانواده نیز مورد شناسایی قرار گرفتند. نتایج این دو مرحله بطور خلاصه در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. رمزهای شناسایی شده و جدول فراوانی - خروجی مکس کیودا

فرآوانی نسبی	فرآوانی	رمز هم- خانواده	رمز	فرآوانی نسبی	فرآوانی	رمز هم‌خانواده	رمز
٪۱/۸۸	۱		تسریع نوآوری	٪۵/۶۶	۳	خروجی‌های نوآوری	نوآوری رادیکال
٪۱/۸۸	۱	خلق ارزش عالی برای مشتریان	کیفیت خدمات	٪۱/۸۸	۱	مدیریت عملکرد کسب و کار	موفقیت سازمانی
٪۱/۸۸	۱		خلق ارزش عالی برای مشتریان	٪۵/۶۶	۳	مدیریت عملکرد کسب	عملکرد کلی
٪۱/۸۸	۱	ظرفیت جذب	ارتقا ظرفیت ذخیره‌سازی محتوی	٪۳۲/۱۱	۶		خروجی‌های نوآوری
٪۱/۸۸	۱		مدیریت عملکرد کسب و کار	٪۱/۸۸	۱		ظرفیت جذب
٪۱/۸۸	۱		چابکی سازمانی	٪۱/۸۸	۱	مدیریت دانش	جستجوی دانش
٪۱/۸۸	۱		مزیت رقابتی	٪۳/۷۷	۲		توسعه موفق محصول جدید
٪۳/۷۷	۲		توسعه منابع انسانی	٪۳/۷۷	۲	تغییرات پایدار	ایجاد تغییرات (در باورها و روال‌ها)
٪۷/۵۴	۴	چابکی سازمانی	انعطاف‌پذیری سازمانی	٪۷/۵۴	۴	مدیریت دانش	یادگیری مجدد (اکتساب دانش جدید)
٪۳/۷۷	۲		خلق مشارکتی دانش	٪۱/۸۸	۱	چابکی سازمانی	انعطاف‌پذیری استراتژیک
٪۳/۷۷	۲	خروجی‌های نوآوری	نوآوری تدریجی	٪۵/۶۶	۳	توسعه منابع انسانی	خلاقیت کارکنان
٪۵/۶۶	۳		مدیریت دانش	٪۳/۷۷	۲	مدیریت دانش	انتقال دانش
٪۱/۸۸	۱		قابلیت کارآفرینانه	٪۱/۸۸	۱		یادگیری مشارکتی
٪۱/۸۸	۱		تغییر پایدار	٪۱/۸۸	۱		ایجاد فرهنگ تعادل بین کار و خانواده



منبع: مطالعات پژوهش حاضر

در مرحله تجزیه تحلیل و ترکیب یافته‌ها، مفاهیم و موضوعات شناسایی می‌گردند. برای شناسایی آنها از دو اصل بنیادی؛ اصل تمایز معنایی، و اصل تکمیل سوالات پژوهش بهره برده شده است. بر مبنای دو اصل مزبور، مفاهیم و در سطح بالاتری موضوعات پژوهش شناسایی شدند (جدول شماره ۴). در این مرحله رمزهای استخراجی در قالب ۱۱ مفهوم، و مفاهیم شناسایی شده در سطح بالاتری از انتزاع در قالب ۶ مقوله طبقه‌بندی گردیدند.

جدول ۴. مفاهیم و موضوعات شناسایی شده در فراترکیب

رمزها	مفهوم (تم)	موضوعات (مقوله‌ها)
نوآوری رادیکال	نوآوری	توانمندی‌های نوآورانه
نوآوری تدریجی		
خروجی‌های نوآوری		
تسریع نوآوری	تسریع نوآوری	
موفقیت سازمانی	مدیریت عملکرد کسب و کار	ارتقاء موضع رقابتی در زنجیره ارزش
عملکرد کلی		
مدیریت عملکرد کسب و کار		
توسعه موفق محصول جدید	توسعه موفق محصول جدید	
مزیت رقابتی	خلق مزیت رقابتی	
کیفیت خدمات		
خلق ارزش عالی برای مشتریان		
قابلیت کارآفرینانه	قابلیت‌های کارآفرینانه	کارآفرینی سازمانی
ایجاد تغییرات (در باورها و روال‌ها)	تحول سازمانی	چابکی و تحول سازمانی
تغییر پایدار	چابکی سازمانی	
انعطاف‌پذیری استراتژیک		
انعطاف‌پذیری سازمانی		
چابکی سازمانی		
جستجوی دانش	مدیریت دانش	مدیریت دانش مشارکتی
یادگیری مجدد (اکتساب دانش جدید)		
انتقال دانش		
مدیریت دانش	شبکه‌سازی دانش	
خلق دانش مشارکتی		
یادگیری مشارکتی		
ظرفیت جذب		

		ارتقا ظرفیت ذخیره‌سازی محتوی
		خلاقیت کارکنان
		ایجاد فرهنگ تعادل بین کار و خانواده
		توسعه منابع انسانی
توانمندسازی منابع انسانی	توانمندسازی منابع انسانی	

منبع: مطالعات پژوهش حاضر

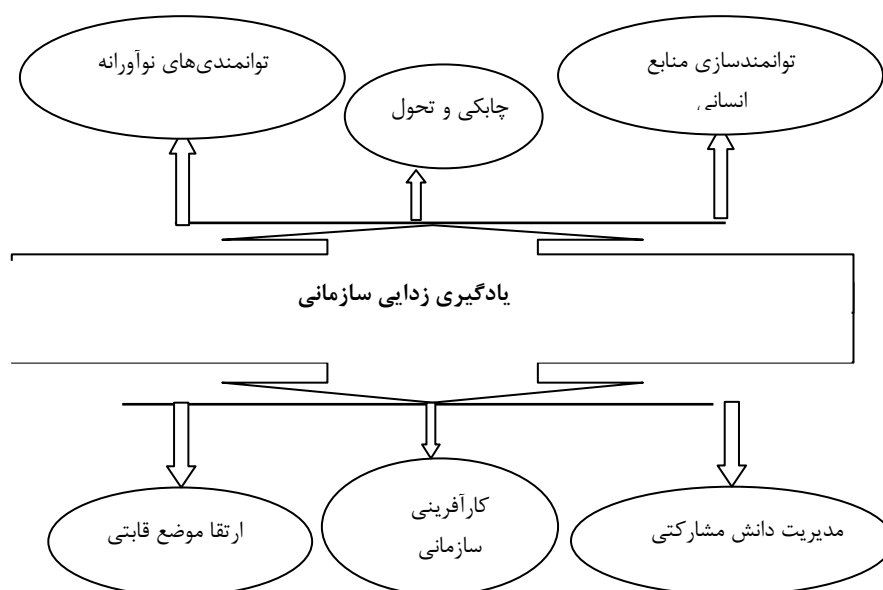
در گام ششم جهت ارزیابی کیفیت، آزمون پایایی از طریق ضریب کاپای کوهن مورد سنجش قرار گرفته است. بدین ترتیب نتایج در اختیار یکی از خبرگان قرار می‌گیرد تا از طریق شاخص کاپا مورد بررسی قرار گیرد. جدول شماره ۶ معرف جدول توافقی میان کدگذاری یکی از خبرگان و محققین در رابطه با متون مورد مطالعه است. با توجه به عدد معناداری ۰/۰۰۱ و مقدار ضریب کاپا (۰/۷۰۱) شاخص مزبور مورد پذیرش قرار می‌گیرد. لازم بذکر است که از ضریب کاپا تحت عنوان ملاک ارزیابی درونی نیز یاد می‌شود. محققین بر این باورند چنانچه مقدار این ضریب بالاتر از ۰/۶ باشد، این ضریب از مقدار قابل قبول و خوبی برخوردار است.

جدول ۵- آزمون توافق میان نگارندگان و یکی از خبرگان

تعداد مشاهدات معتبر	مقدار	انحراف معیار برآوردی	برآورد $T^b$	سطح معناداری (sig)
درجه توافق کاپا	۰/۷۰۱	۰/۱۶۹	۴/۱۷۳	۰/۰۰۱

### یافته‌های پژوهش

در مرحله نهایی از تحلیل فراترکیب نتایج تحلیل و الگوی استخراجی ارائه می‌گردد. براساس نتایج، در این پژوهش ۱۱ مفهوم و در سطح بالاتر ۶ مقوله بعنوان کارکردهای یادگیری‌زدایی سازمانی شناسایی و آزمون کیفیت آنها نیز مورد تأیید قرار گرفت. در این گام الگوی پژوهشی حاصل در سطح موضوعات (مقوله‌ها) و با گسترش در سطح مفاهیم ارائه شده است (شکل شماره ۲). در الگوی پیشنهادی ۶ موضوع و مفاهیم وابسته به هریک به تفکیک نشان داده شده‌اند. موضوع توانمندی‌های نوآورانه با دو مفهوم (نوآوری و تسریع نوآوری)؛ موضوع ارتقاء موضع رقابتی در زنجیره ارزش با سه مفهوم (مدیریت عملکرد کسب و کار، توسعه موفق محصول جدید و خلق مزیت رقابتی)؛ مقوله کارآفرینی سازمانی با یک مفهوم قابلیت‌های کارآفرینانه؛ موضوع چابکی و تحول سازمانی با دو مفهوم (تحول سازمانی و چابکی سازمانی)؛ مقوله مدیریت دانش مشارکتی نیز با دو مفهوم (مدیریت دانش و شبکه‌سازی دانش)، و در نهایت مقوله توانمندسازی منابع انسانی با یک مفهوم توانمندسازی منابع انسانی عوامل تشکیل دهنده این الگو هستند.



شکل ۲. الگوی پژوهشی پیامدهای یادگیری زدایی سازمانی - خروجی فراترکیب

### نتیجه‌گیری و پیشنهادات

یادگیری زدایی سازمانی یکی از عوامل بسیار مهم زمینه‌ساز کارکردهای پیامدی فراوان برای سازمان‌ها در عصر کسب و کار امروز است که علیرغم اهمیت آن، آنچنان که باید و شاید در ادبیات مدیریت کشورمان بدان توجه نشده است. در پژوهش حاضر به منظور شناسایی کارکردهای یادگیری زدایی در سازمان‌ها، کلیه پژوهش‌های منتشر شده تا سال ۲۰۲۰ میلادی جست و جو شد. در نهایت ۴۰ پژوهش مناسب به عنوان منبع تحلیل انتخاب و پس از فرایند تحلیل با نرم افزار مکس کیودا، ۲۸ رمز متمایز شناسایی شد. از بین این رموز، رموزهای خروجی‌های نوآوری، یادگیری مجدد، انعطاف‌پذیری سازمانی، نوآوری رادیکال، عملکرد کلی، توسعه منابع انسانی، و مدیریت دانش به ترتیب بیشترین ارجاع را داشتند. رموزهای شناسایی شده در سطح بالاتر مفاهیم را تشکیل دادند که ۱۱ مفهوم متمایز شناسایی

شد. از بین این مفاهیم، شبکه‌سازی دانش و مدیریت دانش با ۴ رمز شناسایی شده، از بیشترین تعداد رمز برخوردار بودند. نهایتاً مفاهیم نیز در سطح بالاتری از انتزاع موضوعات (مقوله‌ها) را شکل دادند. در این پژوهش ۶ مقوله شناسایی شدند که در الگوی نهایی پژوهش ارائه شده است. لازم بذکر است که موضوعات ارتقاء موضع رقابتی سازمان در زنجیره ارزش، مدیریت دانش مشارکتی و توانمندی‌های نوآورانه از بیشترین فراوانی تعداد مفاهیم یکپارچه شده برخوردار بودند. بر اساس تحلیل انجام شده، پیشنهادات ذیل به منظور فراهم‌سازی بسترهای یادگیری‌زدایی در سازمان‌ها ارائه می‌شود.

گرچه کلیه رمزهای شناسایی شده براساس پیشینه‌کاوی صورت گرفته به عنوان پیامدهای یادگیری‌زدایی سازمانی مورد تأیید واقع شده‌اند، لکن رمزها از نظر تعداد ارجاعات در ادبیات وضعیت همسانی ندارند. منطقی است که رمزهای با ارجاع بیشتر، توجه و تمرکز بیشتری را از سوی سازمان طلب می‌کند. خروجی‌های نوآوری یکی از مواردی است که به کرات در مطالعات بررسی شده به عنوان پیامد یادگیری‌زدایی از آن یاد شده است. بنظر می‌رسد سازمان‌هایی که جهت‌گیری نوآورانه را سرلوحه مسیر حرکت سازمانشان قرار داده‌اند برای موفقیت و حصول نتیجه مطلوب می‌بایستی توجه ویژه‌ای به فراهم‌سازی زمینه‌های یادگیری‌زدایی در سازمان داشته باشند. همچنین سازمان‌هایی که حافظه خود را از دانش بلا استفاده، منسوخ و قدیمی پاک نمایند و بدنبال جایگزینی آن با دانشی نو و به‌روز باشند، بدیهی است که در مقابل تغییرات و کنش‌های محیطی، عکس‌العمل‌های مناسب و به اقتضای زمان و مکان را از خود نشان می‌دهند، بنابراین انعطاف‌پذیری بیشتری خواهند داشت که لازمه بقا و ارتقاء موضع رقابتی در دنیای پرتلاطم کسب و کار امروزی است. به این ترتیب زمینه‌سازی برای یادگیری‌زدایی در سازمان به انعطاف‌پذیری بیشتر سازمانی منجر می‌شود. سخن آخر اینکه جهت ارتقاء عملکرد سازمانی، یادگیری‌زدایی ابزاری است در دست مدیران سازمانی که می‌توانند برای نیل به اهداف عملکردی سازمانشان از آن بهره جویند.

## منابع

- 1- Starbuck, H.W. Unlearning what we knew and rediscovering what we could have known. *Scand Journal Management*. (2009); 25(2):240-2.
- 2- Tsang, E. W. K., & Zahra, S. Organizational unlearning. *Human Relations*. (2008); 61(10), 1435-1462.
- 3- Haeffner, M., Leone, D., Coons, L., & Chermack, T. The effects of scenario planning on participant perceptions of learning organization characteristics. *Human Resource Development Quarterly*. (2012); 23(4), 519-542.
- 4- Morais-Storz, M., & Nguyen, N. The role of unlearning in metamorphosis and strategic resilience. *The Learning Organization*. (2017); 24(2), 93-106.
- 5- Yang, k.p., Chou, C., & Chiu, Y.J. How unlearning affects radical innovation: The dynamics of social capital and slack resources, *Technological Forecasting & Social Change*. (2014). (article in press).

- 6- Wong, P.S.P., Cheung, S.O., Yiu, R.L.Y., & Hardie, M. The unlearning dimension of organizational learning in construction projects. *International Journal of Project Management*. (2012); 30: 94–104.
- 7- Wensley, A.K.P., & Cegarra Navarro, J.G. Overcoming knowledge loss through the utilization of an unlearning context. *Journal of Business Research*. (2015); 68(7): 1563-1569.
- 8- Zhao, Y., Lu, Y. & Wang, X. Organizational unlearning and organizational relearning: a dynamic process of knowledge management. *Journal of Knowledge Management*. (2013); 17(6): 902-912.
- 9- Adli, F. Unlearning; A way to learn more. *Education Strategies*. (2010); 3(1): 17-21.
- 10- Raste Moghaddam, A. And Abbaspour, A. In search of a new model of organizational Unlearning. *Journal of Educational Sciences*, Fourth Year. (2011); 16: 81-105.
- 11- Mohammadi Moghaddam, Y., Dadfar, A., and Gozmeh, A. Investigating the effect of organizational Unlearning on organizational performance with respect to the mediating variable of organizational agility. *Public Management Research*. (2016): 248-265.
- 12- Rajabipour Meybodi, AR, Hosseini, A. And Ajrlu, f. (2018). Analysis of the effect of Unlearning components in the organization on human resource development. *Quarterly Journal of Human Resources Education and Development*, Fifth Year, No. 17, pp. 137-157.
- 13- Nazaripour, a.h., shah siyan, N. Investigating the moderating role of remedial learning in the relationship between adaptation of new knowledge and knowledge transfer in the knowledge-based company. *Management Research in Iran*. (2018); 22(4): 23-47.
- 14- Akgün, A., Byrne, J., Lynn, G. and Keskin, H. Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations. *Journal of Organizational Change Management*. (2007); 20(6): 794-812.
- 15- Becker, K. Unlearning as a driver of sustainable change and innovation: three Australian case studies. *International Journal of Technology Management*. (2008); 42(1/2): 89-106.
- 16- Becker, K., Hyland, P. and Acutt, B. Considering unlearning in HRD practices: an Australian study. *Journal of European Industrial Training*. (2006); 30(8): 608-621.
- 17- Becker, K. Facilitating unlearning during implementation of new technology. *Journal of Organizational Change Management*. (2010); 23(3): 251-268.
- 18- Lyua, C., Yanga, J., Zhangb, F., S.H. Teoc, T., & Guo, W. Antecedents and consequence of organizational unlearning: Evidence from China. *Industrial Marketing Management*. (2020). (article in press).
- 19- Casillas, J.C., Acedoa, F.J., Barbero, J.L. Learning, unlearning and internationalisation: Evidence from the pre-export phase. *International Journal of Information Management*. (2010); 30: 162–173.
- 20- Akgün, A.E., Byrne, J.C., Lynn, G.S., Keskin, H. New product development in turbulent environments: Impact of improvisation and unlearning on new product performance. *Journal of Engineering*. (2007); 4(1): 99-121.

- 21- Park S, & Kim E-J. Exploring linkages between unlearning and human resource development: Revisiting unlearning cases. *Human Resource Development Quarterly*. (2020):1–11.
- 22- Burt, G., & Nair, A.K. Rigidities of imagination in scenario planning: Strategic foresight through 'Unlearning'. *Technological Forecasting and Social Change*. (2020); 153.
- 23- Wang, X., Qi, Y. & Zhao, Y. Individual unlearning, organizational unlearning and strategic flexibility: The down-up change perspective. *Baltic Journal of Management*. (2019); 14(1): 2-18.
- 24- Klammer, A. & Gueldenberg, S. Honor the old, welcome the new: an account of unlearning and forgetting in NPD teams. *European Journal of Innovation Management*. (2019). Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
- 25- Delshab, V. & Sadeghi Boroujerdi, S. Investigating the influence of unlearning on knowledge management in sport organizations. *Kybernetes*. (2018); 47(10): 2025-2040.
- 26- Aledo Ruíza, M.D., Ortega Gutiérrez, J., Martínez-Carrea, E., Cegarra-Navarro, J.G. Linking an unlearning context with firm performance through human capital. *European Research on Management and Business Economics*. (2017); 23:16–22.
- 27- Wang, X., Xi, Y., Xie, J. & Zhao, Y. Organizational unlearning and knowledge transfer in cross-border M&A: the roles of routine and knowledge compatibility. *Journal of Knowledge Management*. (2017); 21(6): 1580-1595.
- 28- Cegarra-Navarro, J.G., Sánchez-Vidal, M.E., Cegarra-Leiva, D. Linking Unlearning with Work–Life Balance: An Initial Empirical Investigation into SMEs. *Journal of Small Business Management*. (2015); 54(1): 373-391.
- 29- Cegarra-Navarro, J.G., Eldridge, S., & Martínez-Martínez, A. Managing environmental knowledge through unlearning in Spanish hospitality companies. *Journal of Environmental Psychology*. (2010); 30(2): 249-257.
- 30- Lei, D., Slocum, J.W., & Pitts, R.A. Designing organizations for competitive advantage: The power of unlearning and learning. *Organizational Dynamics*. (1999); 27(3): 24-38.
- 31- Leal-Rodríguez, A.L., Eldridge, S., Roldán, J.L., Leal-Millán, A.G., & Ortega-Gutiérrez, J. Organizational unlearning, innovation outcomes, and performance: The moderating effect of firm size. *Journal of Business Research*. (2014); (article in press).
- 32- Cegarra-Navarro, J.G., Sánchez-Vidal, M.E., & Cegarra-Leiva, D. Balancing exploration and exploitation of knowledge through an unlearning context. An empirical investigation in SMEs. *Management Decision*. (2011); 49(7): 1099–1119.
- 33- Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J.G., & Jimenez-Jimenez, D. The effect of absorptive capacity on innovativeness: Context and information systems capability as catalysts. *British Journal of Management*. (2012); 23: 110–129.
- 34- Moitra, D. & Ganesh, J.. Web services and flexible business processes: towards the adaptive enterprise. *Information & Management*. (2005); 42(7): 921–933.
- 35- Gabriel Cegarra-Navarro, J. & Arcas-Lario, N. Building co-operative knowledge through an unlearning context. *Management Research Review*. (2011); 34(5): 609-623.

- 36- Antonacopoulou, E. Impact and scholarship: unlearning and practising to co-create actionable knowledge. *Development and Learning in Organizations*. (2010); 24(2).
- 37- Lyles, M.A., Szabot, K., Kocsis, E., Barden, J., Dhanaraj, C., Steensma, K., & Tihanyi, L. A Longitudinal Study of Organizational Learning, Unlearning, and Innovation Among IJVs in a Transitional Economy, *Strategy Process: Shaping the Contours of the Field*, First published. (2017).
- 38- Nguyen, N. The journey of organizational unlearning: a conversation with William H. Starbuck. *The Learning Organization*. (2017); 24(1): 58-66.
- 39- Sharma, S. & Lenka, U. Exploring linkages between unlearning and relearning in organizations. *The Learning Organization*, (2019); 26(5): 500-517.
- 40- Tabassum Azmi, F. Mapping the learn-unlearn-relearn model: Imperatives for strategic management. *European Business Review*. (2008); 20(3): 240-259.
- 41- Matsuo, M. Effects of team unlearning on employee creativity: The mediating effect of individual reflection. *Journal of Workplace Learning*. (2018); 30(7): 531-544.
- 42- Sabatine, F. Rediscovering Creativity - Unlearning Old Habits. *American Journal of Business*. (1989); 4(2): 11-14.
- 43- Rebernik, M. & Širec, K. Fostering innovation by unlearning tacit knowledge, *Kybernetes*. (2007); 36(3/4): 406-419.
- 44- Yildiz, H.E., & Fey, C.F. Compatibility and unlearning in knowledge transfer in mergers and acquisitions. *Scandinavian Journal of Management*. (2010); 26(4): 448-456.
- 45- Tsang, E.W.K. Transferring Knowledge to Acquisition Joint Ventures: An Organizational Unlearning Perspective. *Management Learning*. (2008); 39(1): 5-20.
- 46- Cepeda-Carrión, I., Leal-Millán, A.G., Ortega-Gutierrez, J., Leal-Rodriguez, A.L. Linking unlearning with service quality through learning processes in the Spanish banking industry. *Journal of Business Research*. (2015); 68(4): 1450-1457.
- 47- Zahra, S.A., Abdelgawad, S.G., & Tsang, E.W.K. Emerging Multinationals Venturing Into Developed Economies: Implications for Learning, Unlearning, and Entrepreneurial Capability. *Journal of Management Inquiry*. (2011); 20(3): 323-330.
- 48- Sinkula, J. Market-based success, organizational routines, and unlearning. *Journal of Business & Industrial Marketing*. (2002); 17(4): 253-269.
- 49- Kleinfeld, D., & Pendergraft, D.B. Unlearning increases the storage capacity of content addressable memories. *Biophysical Journal*. (1987); 51(1): 47-53.
- 50- Dutta, U. Addressing Contextual Challenges in Underserved Indigenous Spaces of the Global South: In Search of an Approach Based on Unlearning, Co-Learning, and Relearning. *International Journal of Qualitative Methods*. (2019); 18, First Published December 23 .
- 51- Cegarra Navarro, J.G., Moya, B.R. Business performance management and unlearning process. *Knowledge and Process Management*. (2005); 12(3): 161-170.

## ارائه مدل بازاریابی و تبلیغات

### مؤسسات ارائه‌دهنده خدمات آموزش، یادگیری و توسعه منابع انسانی

- ۱ احمد شانیان
- ۲ رضاشافی
- ۳ تحفه قبادی لموکی
- ۴ بهروز بیات
- ۵ مرضیه بیات

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۰)

#### چکیده

با افزایش رقابت بین مؤسسه‌های آموزشی برای جذب مخاطب، به‌کارگیری اصول بازاریابی برای کسب موفقیت و دستیابی به اهداف سازمانی یکی از ضروریات به‌حساب می‌آید. لذا، مطالعه حاضر با استفاده از رویکرد کیفی و روش نظریه داده بنیاد برای طراحی مدل بازاریابی مؤسسات ارائه‌دهنده خدمات آموزش و توسعه منابع انسانی انجام شد. جامعه مورد مطالعه شامل مدیران مؤسسات ارائه‌دهنده خدمات آموزشی و توسعه منابع انسانی می‌باشد که از طریق نمونه‌گیری هدفمند شناسایی و انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند است. داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای تأیید روایی و پایایی، از روش‌های مثلث‌سازی (چندجانبه‌نگری)، درگیری طولانی مدت با داده‌ها، انتخاب واحد معنایی مناسب، انتخاب مقدار داده مورد نیاز و استفاده از نقل قول استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن است که عواملی نظیر شناخت سازمان‌های بزرگ و صنایع و دانستن مسائل و مشکلات آنها، انگیزه کارکنان موسسه، خدمات جانبی جذاب در موسسه، ارائه نمونه‌های موفق کارهای قبلی، مدرسان باتجربه و سیستم تأمین رضایت مشتری به‌عنوان عوامل مداخله‌گر، رقبا، بحران‌های سیاسی، اجتماعی و زیستی و قیمت‌ها به‌عنوان عوامل زمینه‌ای و مهارت‌های کارکنان موسسه آموزشی، بانک‌های اطلاعاتی قوی، استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، بسته‌بندی مناسب خدمات آموزشی، برخورداری از استانداردهای آموزشی و مناسب بودن فضای آموزش به‌عنوان عوامل علی تأثیرگذار بر بازاریابی مؤسسات آموزش و توسعه

۱- دانشجوی دکتری مدیریت بازرگانی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران (مسئول مکاتبات  
ahmadshanian@gmail.com)

۲- دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳- استادیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.

۴- استادیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.

۵- استادیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.



منابع انسانی شناخته شدند. در مدل تحقیق، افزایش درآمد، توسعه برند، افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان و توسعه اعتبار ملی، از پیامدهای به کارگیری راهبردهای مناسب برای بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی استخراج گردید.

**کلمات کلیدی:** مدل بازاریابی، خدمات آموزش و یادگیری، مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی.

## مقدمه

امروزه اهمیت برند و شهرت سازمان یا مؤسسه در بازار به خوبی شناخته شده است و مهم بودن آن در نگرش منبع محور ریشه دارد که تمرکز اصلی آن بر توسعه تصویر سازمان برای ذی نفعان درونی و بیرونی است (۱). در نظریه منبع محور می توان شهرت، برند و نام سازمان را منبع ارزشمند و نامحسوسی در نظر گرفت که می تواند برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد کند (۲). از جمله نهادهایی که برند و شهرت آنها بیش از پیش اهمیت یافته است، دانشگاه ها و مؤسسه های آموزشی هستند که اغلب آنها امروزه به سمت بازاریابی و بازاریابی خدمات خود سوق داده شده اند. تغییر روش، رویکرد بازاریابی و توجه مؤسسه های آموزشی به بازارهای جانبی، از یک سو موجب شده است که مؤسسه های آموزشی تغییرات سازمانی را متحمل شوند و از سوی دیگر، توجه آنها به گروه های هدف، به برقراری ارتباطات چندجانبه و بازارگرا تر شدن مؤسسه های آموزشی منجر شده است. این مسئله مؤسسه های آموزشی را برای جذب فراگیر، وارد عرصه رقابت کرده است (۳). با افزایش رقابت بین مؤسسه های آموزشی برای جذب مخاطب، به کارگیری اصول بازاریابی برای کسب موفقیت و دستیابی به اهداف سازمانی ضرورت یافته است (۴). با کاهش نقش دولت در تأمین بودجه مورد نیاز مراکز آموزشی، مؤسسه های آموزشی به میزان زیادی رقابتی و بازار محور شده اند.

پژوهش های بازاریابی در حوزه آموزش در کشورهای در حال توسعه چندان جدید نیست، اما پژوهش های انجام شده در این کشورها فقط بر شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب نهادهای آموزشی نظیر دانشگاه، اعم از عوامل فردی و محیطی، متمرکز شده و به معیارهای انتخاب مؤسسه آموزشی به صورت خاص توجه نکرده اند. ضمن اینکه این پژوهش ها نتوانستند مدلی ارائه دهند که مؤلفه ها و معیارهای بازاریابی نهاد آموزشی را دربرداشته باشد. نتایج و یافته های این پژوهش ها نیز بسیار مبهم است. در نهایت به دلیل تفاوت های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و غیره نمی توان این نتایج را به جامعه ایران و نهادهای آموزشی تعمیم داد. این پژوهش در ایران به دلایلی که پیش تر گفته شد، موضوع جدیدی است و جزء نخستین پژوهش ها در حوزه مؤسسات آموزشی خصوصی محسوب می شود.

مؤسسات آموزشی به منظور حفظ بقای خود، باید استراتژی‌های بازاریابی موفق را توسعه دهند و یاد بگیرند چگونه حرفه‌ای عمل کند. همچنین باید استراتژی‌های رقابتی مناسبی را به کار بگیرند تا بتوانند نیازهای بالقوه مشتریان را برآورده کنند (۵). شناسایی نیازهای متعدد و گسترده ذی‌نفعان مؤسسه‌های آموزشی، از طریق بازاریابی در آموزش میسر است، از این رو با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر بر آن است الگویی برای بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی ارائه دهد. به طوری که پژوهش حاضر قصد دارد معیارهای تأثیرگذار بر بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی (شرایط علی، عوامل زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر) را در قالب یک الگو ارائه کند و راهکارهایی برای رقابت بهتر در حوزه آموزش و توسعه منابع انسانی ارائه دهد. پژوهش حاضر از آن جهت اهمیت دارد که راهبردهای مختلف برای بازاریابی و عوامل مؤثر بر آن را شناسایی کرده و آنها را در قالب یک الگوی علی به بوتۀ آزمایش گذاشته است. بنابراین با توجه به مطالب اشاره شده برای کمک به توسعه نظام آموزش و توسعه منابع انسانی در کشور، حفظ و بقای نظام آموزشی، شناسایی و برآورده کردن نیازها و خواسته‌های مشتریان و ذی‌نفعان آن، ارائه خدمات باکیفیت و ایجاد مزیت رقابتی، طراحی الگوی بازاریابی مؤسسه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی ضروری و بااهمیت به نظر می‌رسد.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

توسعه پایدار و دستیابی به شکوفایی اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه از بستر نیروی انسانی آن جامعه می‌گذرد. در حقیقت نیروی انسانی به عنوان جوهره اصلی و مرکز ثقل فرایند توسعه و پیشرفت هر جامعه در نظر گرفته می‌شود و سطح و کیفیت دانش، بینش و مهارت نیروی انسانی آن است که میزان رشد و توسعه یک جامعه را تعیین می‌کند. بنابراین سرمایه‌گذاری و برنامه‌ریزی در آموزش نیروی انسانی اندیشمند، ماهر و دارای انعطاف ذهنی و تحرک اندیشه، پیش شرط ایجاد و تداوم هر گونه تحول و توسعه در تمامی ابعاد جامعه به شمار می‌رود (۶). اهمیت آموزش و یادگیری به عنوان یک مزیت رقابتی بر همه آحاد مردم محرز و آشکار شده است. آموزش همواره به عنوان وسیله‌ای مطمئن در جهت بهبود کیفیت، عملکرد و حل مشکلات در نظر گرفته می‌شود و فقدان آن از جمله مشکلات کلیدی و بحرانی هر جامعه‌ای است (۷). سرمایه‌گذاری در آموزش که به منزله تشکیل سرمایه انسانی است، بهره‌وری منابع تولید و کارایی بنگاه‌های اقتصادی را افزایش می‌دهد و در نهایت، به رشد اقتصادی منجر می‌شود که چنانچه این رشد در سطح کلان پایدار باشد، به منزله خلق فرصت‌های شغلی جدید،

کاهش هزینه‌های مبادله و در نتیجه، بهبود کسب و کار است (۸). آموزش را می‌توان به صورت اکتساب نظام‌دار و تحول دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های موردنیاز افراد برای عملکرد مناسب در یک تکلیف یا شغل یا بهبود عملکرد در محیط شغلی تعریف کرد. آموزش از طریق ایجاد نیروی کار با دانش و مهارت‌های وسیع عملکردهای هر نهاد و جامعه‌ای را بهبود می‌بخشد (۹). مبانی نظری نشان می‌دهد که آموزش برای اینکه تأثیر مثبتی بر بروندهای فردی و سازمانی داشته باشد باید به صورت برنامه‌ریزی شده و بلندمدت باشد. بسیاری از مطالعات تجربی نشان می‌دهند که آموزش‌های یادگیری‌محور و مهارت‌محور بلندمدت و برنامه‌ریزی شده تأثیر مثبت بر پیامدهای فردی و سازمانی دارند (۶،۱۰). در سال ۱۹۸۵، بازاریابی استراتژیک برای مؤسسات آموزشی توسط فیلیپ کوتلر و کارن اف. ای. فاکس<sup>۱</sup> ظاهر شد و مبانی بازاریابی محکمی را برای فعالیتهای اساسی واحدهای مدرسه / کالج ارائه داد. در سال ۱۹۹۳، جان اچ هولکوم<sup>۲</sup> آن را بازاریابی آموزشی نامید که در سیستم‌های مدارس دولتی آمریکا شناخته شد. وی روش‌هایی را برای ارائه خدمات آموزشی کارآمدتر با بهبود فعالیتهای دانش‌آموزان، اعضای شورای اداری، مدیران مدرسه و غیره ارائه داد (۱۱). بانل<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) استدلال می‌کند هدف از برنامه بازاریابی، آمادگی برای آینده است. بخشی از این برنامه‌ریزی برای شناسایی ابهامات و داشتن برنامه‌های احتمالی برای مقابله با مشکلات احتمالی است و همچنین استدلال می‌کند که باید به عنوان یک ویژگی مثبت مدیریت تلقی شود و ابزاری انعطاف‌پذیر باشد و نه محدودیت برای مدیریت (۱۲). از طرف دیگر، در برخی مواقع چشم‌انداز مثبتی از عملکرد مؤسسات آموزشی دیده نمی‌شود. عملکرد این مؤسسات در بخشی از زمینه‌ها در راستای برنامه‌ها و اهداف معین در آیین‌نامه تأسیس این مؤسسات نبوده است. این درحالی است که امکانات و منابع قابل توجهی به کار گرفته شده است؛ اما خروجی این مؤسسات مقبول و مطلوب عوامل دست‌اندرکار اعم از مدیران و به‌خصوص فراگیران نیست. به نظر می‌رسد کاربردی نبودن آموزش‌های مراکز آموزش و یادگیری مهمترین ضعف و کاستی آنها باشد (۱۳). طبق اظهارات مانیو و مانیو<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) امروزه آموزش به عنوان یک صنعت خدماتی شناخته شده است، مؤسسات آموزشی برای کسب جایگاه برتر و حفظ مزیت رقابتی، ناچارند به انتظارات و نیازهای مشتریان خود توجه نمایند (۱۴).

---

<sup>۱</sup> Philip Kotler and Karen F.A. Fox

<sup>۲</sup> John H. Holcomb

<sup>۳</sup> Bunnell

<sup>۴</sup> Maniu and Maniu

همانطور که اناچه<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) بیان داشته است، در محیط رقابتی کنونی، مؤسسات آموزشی، به عنوان عوامل اصلی ایجاد و اشاعه دانش، باید خدمات آموزشی خود را به منظور پاسخگویی به نیازهای ضمنی و صریح جامعه، وفق دهند (۱۵). برای این منظور جهت گیری به سمت کسب رضایت مشتری و الزامات و نیازهای ضروری ذینفعان، چه در سطح کلان و چه در سطح خرد بسیار ضروری است (۱۶).

در پژوهشی که توسط بارلت<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) با هدف بررسی نقش آموزش در تامین نیازهای بازار کار انجام شد، مشخص شد که فراگیران نهادهای آموزشی از کیفیت آموزشی که در آنجا دریافت کرده اند، نسبتاً راضی بوده اند، اما معتقدند که موقعیت شغلی آنها با روش های آموزشی مناسب تر، برنامه های درسی مرتبط تر و به روز تر و داشتن مدرسان با صلاحیت بیشتر بهبود خواهد یافت (۱۷). بر اساس یافته های فلاح حقیقی و محمودی (۱۳۹۷)، اصلی ترین آسیب های وارد بر عملکرد نهادهای آموزشی در زمینه توسعه نیروی انسانی، ضعف منابع و کارکرد آموزشی مؤسسات آموزشی، نامناسب بودن سیاست های توسعه علم و فناوری و عدم توجه به آمایش در نظام آموزش نهادها بود (۱۸). نتایج پژوهش حاجی علی اکبری و همکاران (۱۳۹۸) عوامل ساختاری سازمان بیشترین تأثیرگذاری را بر بازاریابی آموزشی دارد و متغیرهای منابع مالی، خدمات و محصول آموزشی و رویه و سیاست های آموزشی در اولویت های بعدی قرار می گیرند (۱۹). بابایی کسمایی و نادری (۱۳۹۷) نتیجه گرفتند که خلق و ارائه ارزش به مشتریان نهادهای آموزشی و مدیریت ارتباط با مشتریان آن نهادها از مهم ترین عوامل بازاریابی آموزشی به حساب می یابند (۲۰). در پژوهش رضانی و همکاران (۱۳۹۸) مشخص شد که عوامل ساختاری، مدیریتی-اداری، عدم شفافیت و آگاهی نسبت به بازاریابی در نهادهای آموزشی، عوامل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی-اجتماعی، هماهنگی بین کارکردی، به عنوان عناصر اثربخش بازاریابی آموزش هستند. ایشان بیان داشتند که بازتعریف سیاست گذاری و برنامه ریزی در آموزش، مدیریت بازاریابی داخلی و بیرونی، بازارمحوری، مدیریت و برنامه ریزی، اصول قیمت گذاری و استفاده از فناوری های نوین راهبردهای قابل اجرا برای بازاریابی آموزش می باشند (۲۱).

چیرامبا و مرینگ<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) در تحقیق خود آشکار کردند که خلق ارزش می تواند بازاریابی آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد (۲۲). گارسیا و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) اشاره کردند که رسانه های اجتماعی می تواند

<sup>۱</sup> Enache

<sup>۲</sup> Bartlett

<sup>۳</sup> Chiramba & Maringe

باعث موفقیت هرچه بیشتر بازاریابی آموزشی شود (۲۳). ریکومینی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) در پژوهش خود اذعان داشتند که برای طراحی مدل‌های بازاریابی آموزش نیاز به بهره‌گیری از نوآوری و تجربیات مدیران بازاریابی است (۲۴). در پژوهش اسمورویک و ویسپستاد<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) مشخص شد که مؤلفه‌های تأثیرگذار بر بازاریابی آموزش عالی شامل خلق ارزش، تبادل منابع بالفعل و کاربرد تجربیات موفق بودند (۲۵).

از نظر محمدی‌ها و همکاران (۱۳۹۸) بازاریابی آموزشی، یک متغیر اساسی است که نقش اصلی را در رقابت پنهان بین کشورها به عهده دارد، چرا که آموزش از یک مقوله اجتماعی فراتر رفته و به یک مقوله اقتصادی تبدیل شده است. در سال‌های اخیر، بازار آموزشی پویاتر و پیچیده‌تر شده است. نیروهای زیادی در بازار وجود دارند که سعی در شکل‌گیری فضای آموزشی دارند به طوری که رقابت بین مؤسسات آموزشی رو به افزایش است (۲۶). در این زمینه، مؤسسات آموزشی به دنبال راه‌های جدیدی برای بهبود حضور در بازار و افزایش رضایت هستند. لذا، بازاریابی می‌تواند یکی از راه‌حل‌ها باشد (۲۷). رقابت در بخش آموزش، مؤسسات آموزشی را وادار به تدوین استراتژی‌های رقابتی‌تر برای بازاریابی می‌کند. رقابت میان مؤسسات آموزشی سبب شده است که در سال‌های اخیر توجه به وضعیت کیفی نظام آموزشی و تنوع خدمات آموزشی در اولویت قرار گیرد. محققان سعی در اثبات این موضوع هستند که بازاریابی آموزشی یک عملکرد مدیریتی ضروری است که امروزه برای واحدهای آموزشی در محیط رقابتی بسیار حیاتی است، زیرا بهره‌وری یک واحد آموزشی به خودی خود کافی نیست و باید تصویر موثری را در بین ذینفعان نشان دهد. علاوه بر آن، اتخاذ شیوه بازاریابی در واحدهای برتر آموزشی، راه‌حلی برای کاهش تأثیرات منفی الگوی افزایش خدمات آموزشی، در سطح عمومی است که بیشتر به صورت عدم توجه فردی مخاطبان و مشکل اساسی مدیریت مؤسسات آموزشی در زمینه رقابت جهانی تجلی پیدا می‌کند (۲۸ و ۲۹).

جدول ۱. خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام شده

پژوهشگر	سال	نتایج کلیدی
چیرامبا و مرینگ (۲۲)	۲۰۲۰	بازاریابی آموزش از طریق خلق ارزش

<sup>۱</sup> Garcia

<sup>۲</sup> Riccomini

<sup>۳</sup> Smørvik & Vespestad

گارسیا و همکاران (۲۳)	۲۰۲۱	رسانه‌های اجتماعی ابزاری قدرتمند در مدل‌های بازاریابی آموزش
ماهاجان و گولاهیت <sup>۱</sup> (۳۰)	۲۰۲۰	تأثیرگذاری موفق استراتژی بازاریابی آمیخته در آموزش و توسعه منابع انسانی
نوفایرپی و همکاران <sup>۲</sup> (۳۱)	۲۰۲۰	برای بازاریابی آموزش نیاز به بهره‌گیری از بازاریابی آمیخته است
قیپاندولوا و همکاران <sup>۳</sup> (۳۲)	۲۰۲۰	گنجاندن برنامه‌های آمادگی کاری در طراحی مدل بازاریابی آموزش
گوین و همکاران <sup>۴</sup> (۳۳)	۲۰۲۱	نقش پررنگ خلق ارزش در مدل بازاریابی آموزش و توسعه منابع انسانی
ریکومینی و همکاران (۲۴)	۲۰۲۱	بهره‌گیری از نوآوری و تجربیات مدیران بازاریابی در طراحی مدل‌های بازاریابی آموزش
اسمورویک و ویسپستاد (۲۵)	۲۰۲۰	مؤلفه‌های تأثیرگذار بر بازاریابی آموزش عالی شامل خلق ارزش، تبادل منابع بالفعل و کاربرد تجربیات موفق
استاروستین و موساتووا <sup>۵</sup> (۳۴)	۲۰۲۱	به‌کارگیری برنامه‌ریزی بازاریابی فنی و راهبردی در طراحی مدل‌های بازاریابی آموزشی
یاسینی و همکاران (۳)	۲۰۱۷	عوامل مؤثر در بازاریابی آموزش عبارت‌اند از عوامل درون و برون سیستمی، سیاست‌گذاری کلان آموزشی و خصوصی‌سازی مؤسسه‌های آموزشی، نقش دولت، عوامل اجتماعی فرهنگی و عوامل اقتصادی عناصر اثربخش بازاریابی آموزش عبارت‌اند از عوامل ساختاری، مدیریتی-اداری، عدم شفافیت و آگاهی نسبت به بازاریابی در نهادهای آموزشی، عوامل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی-اجتماعی، هماهنگی بین کارکردی
رمضانی و همکاران (۲۱)	۱۳۹۸	

## روش پژوهش

جهت‌گیری فکری (پارادایم) حاکم بر پژوهش حاضر کیفی از نوع متوالی اکتشافی است. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است. کاربردی بودن مطالعه به این دلیل که به طراحی و تبیین مدل

<sup>1</sup> Mahajan & Golahit

<sup>2</sup> Ndofirepi

<sup>3</sup> Nghipandulwa

<sup>4</sup> Nguyen

<sup>5</sup> Starostin & Musatova

بازاریابی مؤسسه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی پرداخته شده است. نتایج تحقیق می‌تواند در برنامه‌ریزی‌های تولیدکنندگان و خدمات آموزشی و همچنین برگزاری مناسب برنامه‌های بازاریابی کمک نماید. پژوهش حاضر از لحاظ گردآوری داده‌ها، از رویکرد مطالعات میدانی استفاده شده است. چرا که این پژوهش در محیط و میدان عمل خارج از محیطی که امکان و قابلیت کنترل متغیرها توسط پژوهشگر باشد، و همچنین خارج از رویکرد صرف نظری توسط پژوهشگر به انجام رسید. به لحاظ میزان نظارت و درجه کنترل متغیرها، در پژوهش حاضر به منظور شناسایی اجزای مدل و واکاوی رابطه بین اجزا و فرایندها از طرح تحقیق توصیفی به شیوه تحلیلی بهره گرفته شد.

روش پژوهش اصلی در این تحقیق بهره‌گیری از نظریه داده بنیاد بود. مراحل اجرایی نظریه داده بنیاد در این پژوهش عبارت است از: نمونه‌گیری نظری، جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری و تحلیل داده‌ها که هم زمان با آن‌ها آغاز گردید و تا اشباع نظری ادامه داشت. در نمونه‌گیری نظری، نمونه‌ها به شکلی انتخاب می‌شوند که به خلق تئوری کمک کنند. پایان نمونه‌گیری نظری بر اساس اشباع داده‌ها مشخص گردید. پس از اشباع نظری، مدل یا نظریه ساخته شد. پس از ساخته شدن نظریه، از اعتبار آن مطمئن گردید؛ بدین گونه که نمونه‌ی مورد بررسی، نظریه یا مدل به دست آمده را تأیید نمود. اما علت استفاده از روش نظریه داده بنیاد در این مطالعه را می‌توان این مطلب دانست که، با توجه به این که اولاً هر کدام از مدل‌های بازاریابی مؤسسات آموزشی، دارای محدودیت‌های خاص خود هستند و نیز شرایط خاص و متفاوت تبلیغات رسانه‌های ارتباطی در ایران نسبت به رسانه‌های ارتباطی خارج از کشور که تئوری‌های مذکور با توجه به شرایط آنان به کار برده شده است؛ ثانیاً پژوهش‌های اندکی با این عنوان و یا به صورت مدون در سطح کشور صورت پذیرفته است که بتواند مدل بازاریابی مؤسسه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی را مورد تحلیل و بررسی قرار دهد. به عبارت دیگر، موضوع مورد مطالعه در مطالعات قبلی مورد غفلت قرار گرفته یا به صورت سطحی به آن توجه شده است. بنابراین محقق با انجام پژوهش به روش نظریه داده بنیاد به دنبال آن است که این شکاف تحقیقاتی را پر کند. این روش زمینه‌ای را برای جمع‌آوری اطلاعات دقیق و واقعی از میدان تحقیق فراهم می‌نماید.

جامعه مورد مطالعه، از قشری انتخاب شدند که بیشترین تعامل و ارتباط با منابع انسانی داشتند. به این ترتیب مدیران مؤسسات آموزشی، به‌عنوان جامعه تحقیق تشکیل دادند که این افراد نیز تجربه خاصی در رابطه با پدیده مورد نظر داشتند. در این مطالعه در ابتدای امر چندتن از مدیران مؤسسات آموزشی به‌صورت هدفمند انتخاب شدند.

روش اصلی گردآوری داده‌های نظریه داده بنیاد، مصاحبه عمیق با جامعه مورد مطالعه بود. رویکرد مصاحبه از نوع نیمه ساختارمند و بدون ساختار انتخاب شد. مصاحبه‌ها روی موضوع بازاریابی مؤسسات ارائه‌دهنده خدمات آموزش، یادگیری و توسعه منابع انسانی و عوامل مؤثر بر آن تمرکز داشت. برای انجام مصاحبه‌ها، پرسش‌هایی در نظر گرفته شد. نخست، به منظور دستیابی به تعریف واحد از بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی و شروع مصاحبه‌ها، پرسش اولیه‌ای مطرح گردید. این پرسش به این صورت بود: "از نظر شما بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی به چه معناست؟". پرسش اولیه در راستای پدیده‌شناسی می‌باشد. به منظور درک کاملی از عوامل مؤثر بر بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی چندین پرسش پیگیری طرح گردید. برخی از این پرسش‌ها شامل موارد زیر بودند:

"به نظر شما چه عواملی بر بازاریابی موفق مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی مؤثر است؟"،  
 "چه عواملی در بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی مداخله‌گر هستند؟"، "چه راهبردهایی برای بازاریابی مؤثر در مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی وجود دارد؟" و نیز "بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی چه پیامدهایی به دنبال خواهد داشت؟".

به این ترتیب اطلاعات حاصل از مدیران مؤسسات آموزشی طی انجام مصاحبه عمیق انفرادی با ۵ نفر از آنها به اشباع نظری رسید. حین انجام مصاحبه با مدیران مؤسسات آموزشی، با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان تمامی مصاحبه‌ها ضبط گردید و عکس‌برداری نیز صورت پذیرفت. میانگین زمان مصاحبه‌های صورت گرفته با هریک از شرکت‌کنندگان ۴۰ دقیقه برآورد گردید که مدت زمان مصاحبه به نوع مصاحبه، گروه مصاحبه شونده و موقعیت مصاحبه‌ها بستگی داشت.

سه مرحله‌ی کدگذاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد که برای تکوین منسجم، منظم و مشروح نظریه به کار می‌روند عبارت‌اند از: کدگذاری باز، محوری و انتخابی. در مرحله کدگذاری باز، پس از استخراج جملات اصلی، اجزای مشابه و معنی‌دار مباحث به صورت کدهایی مشخص و برای هر کدام از کدهای اصلی و محوری یک کد انتخاب شد. در گام بعدی یعنی کدبندی متمرکز که گام دوم از کدگذاری باز است و هدف آن مقایسه کردن کدها باهم برای شناخت کدهای متداخل و مشابه است، محقق تلاش نمود تا با تعیین و مرتب کردن کدها یا مفاهیم، کدهای مشابه و مشترک را در قالب یک مقوله واحد قرار دهد. بنابراین انبوه داده‌ها (کدها- مفاهیم) به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های عمده کاهش یافت. در مرحله کدگذاری محوری محقق مجدداً مقوله‌ها را باهم مقایسه و در سه دسته



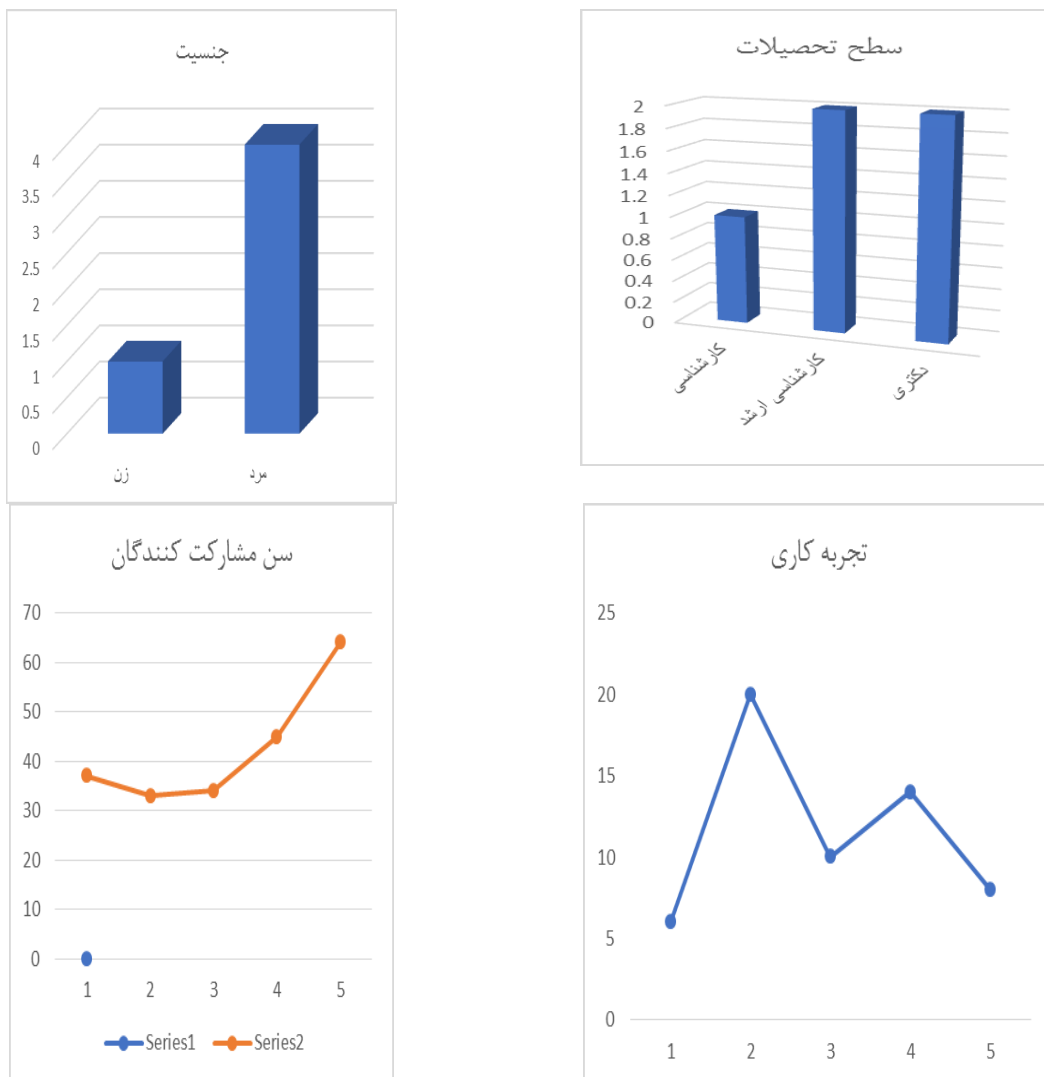
کلی طبقه‌بندی نمود که شامل مقوله‌های شریطی، مقوله‌های تعاملی یا فرایندی و پیامدی است. محقق هم زمان با انجام کدگذاری باز وارد کدگذاری محوری شد و این تغییر مرحله برای محقق ملموس نبود. قبل از انجام این مرحله، از متخصصان و برخی از شرکت‌کنندگان درخواست گردید، خرده مقوله‌ها و مقوله‌های به دست آمده از کدگذاری باز را بررسی نمایند و به این طریق اگر طبقه‌ای غیرمنطقی در بین طبقات معرفی شده، وجود دارد حذف کنند که در این اقدام تمام خرده مقوله‌ها و مقوله‌ها حاصل توسط افراد مذکور تأیید شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، ابتدا ارتباط بین مقوله‌ها را که طی مرحله کدگذاری محوری به دست آمده بودند مشخص گردید. به این ترتیب روابط موجود بین مقوله‌های استخراج شده مشخص گردید و پدیده بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی به-عنوان هسته مرکزی قرار داده شد. سپس با مشخص نمودن روابط بین عوامل شناسایی شده با هسته مرکزی، چهارچوب مفهومی تحقیق ارائه گردید. به منظور دستیابی به اعتبار یافته‌ها، از روش‌هایی نظیر مثلث‌سازی (چندجانبه‌نگری)، درگیری طولانی مدت با داده‌ها، انتخاب واحد معنایی مناسب، انتخاب مقدار داده مورد نیاز و استفاده از نقل قول و روایت‌های متن تحریر شده، استفاده شد. در پژوهش حاضر از دو شیوه برای دستیابی به سه‌سویه‌سازی استفاده شد. اول این که افراد مورد مطالعه به نحوی انتخاب شدند که متعلق به مؤسسات مختلفی بوده و دیدگاه‌های متفاوت (چندگانه‌ای) نسبت به موضوع ارائه دادند. دوم این که، جمع‌آوری داده‌ها به شیوه‌های مختلفی صورت گرفت که افراد در شرایط متفاوت قادر به ارائه نظرات خود باشند، به‌طور مثال، از مصاحبه‌ی عمیق به‌صورت فردی و نیمه-ساختارمند و حتی مشاهده‌ی غیرمشارکتی، که به این ترتیب شرکت‌کنندگان در شرایط مختلف قرار گرفته و اطمینان حاصل شد که شرایط محیطی یا عوامل بیرونی نتایج را تحت تأثیر خویش قرار نداده‌اند. در پایان مدل به دست آمده در اختیار چندتن از افراد قرار داده شد تا از تطابق نتایج به دست آمده با واقعیت اطمینان حاصل شود. هم‌چنین، پژوهشگر تلاش کرد کلیه مراحل تولید و تحلیل داده را تا حد امکان مستندسازی کند تا امکان پیگیری و تکرار مطالعه توسط سایر پژوهشگران فراهم شود.

### تجزیه و تحلیل یافته‌ها

#### ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان نشان داد که یک نفر آنها زن و چهار نفر نیز مرد بودند. از لحاظ سنی، میانگین سنی نمونه پژوهش ۴۲/۶ سال بوده است. از لحاظ سطح

تحصیلات نیز یک نفر کارشناسی، دو نفر کارشناسی ارشد و دو نفر نیز دارای تحصیلات دکتری بودند. مشارکت‌کنندگان در رشته‌های مدیریت دولتی، مدیریت آموزش، مدیریت بازرگانی و حسابداری تحصیل کرده بودند. به طوری که همه مشارکت‌کنندگان در حوزه آموزش فعال بودند. میانگین تجربه کاری مشارکت‌کنندگان نیز ۱۱/۶ سال بود (نگاره ۱).



نگاره ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

### طراحی مدل بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی

به منظور طراحی مدل بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی، از نظریه داده بنیاد بهره گرفته شد. به طوری که از طریق سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی داده‌های حاصل از مصاحبه، تجزیه و تحلیل شدند. جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت همزمان انجام شد. پس از انجام مصاحبه‌ها و رسیدن به نقطه اشباع و برخورد با داده‌های تکراری، کار جمع‌آوری داده‌ها پایان یافت. سپس این اطلاعات براساس مراحل ذکر شده در نظریه داده بنیاد تجزیه و تحلیل شدند.

در مرحله کدگذاری باز، اطلاعات جمع‌آوری شده سطر به سطر مطالعه شده و مفاهیم مستتر در آن‌ها به شکل کد استخراج شد. به عبارت دیگر، در این مرحله، ابتدا جملات اصلی تحت عنوان مفاهیم از نقل قول‌های مستقیم حاصل از مصاحبه استخراج شدند. برای جلوگیری از اتلاف وقت و سردرگمی، محقق نکات و مضامین کلیدی از نقل قول‌ها استخراج و کدگذاری گردید. پس از فرآیند مرحله اول کدگذاری، مفاهیم دارای ویژگی‌های مشترک و مشابه از نظر معنایی در یک دسته قرار گرفته و زیرمجموعه یک خرده مقوله یا مقوله مشخص را تشکیل دادند. به این ترتیب در کدگذاری باز علاوه بر کدگذاری مفاهیم، ۷۵ گویه و ۲۵ مقوله به دست آمد.

جدول (۲) مقوله‌های حاصل از تحلیل مفاهیم استخراج شده

مقوله	گویه
شناخت سازمان‌های بزرگ و صنایع و دانستن مسائل و مشکلات آنها	شناسایی سازمان‌ها و نهادهای مرتبط با مؤسسه و تحلیل چالش‌های آنها ارتباط با سایر سازمان‌های وابسته تلاش برای حل مشکلات سایر سازمان‌ها و طرح‌ریزی اهداف براساس آنها
مهارت‌های کارکنان مؤسسه آموزشی	مهارت کارکنان مؤسسه در نحوه ارتباط با مخاطبان مهارت فنی کارکنان مؤسسه برای بازاریابی سرلوحه قرار دادن اخلاق‌مداری توسط کارکنان مهارت‌های مختلف کارکنان (تخصصی- عمومی) برای توسعه فعالیت‌های اقتصادی مؤسسه
انگیزه کارکنان مؤسسه	سطوح مختلف انگیزشی کارکنان برای پیشبرد بازاریابی نحوه انگیزه دادن مدیران به کارکنان برای دخیل شدن آنها در فعالیت‌های بازاریابی وجود ارتباط قوی بین سطح انگیزه کارکنان و عملکرد شغلی آنها مشارکت دادن کارکنان در مسئولیت‌های آموزشی

نوع انگیزه کارکنان و سطح تأمین آنها برای انجام وظایف محوله	
دسترسی به داده‌های مورد نیاز برای تحلیل بازار ایجاد بانک‌های اطلاعاتی جامع بسترهای فناوری اطلاعات در کشور به‌روز بودن اطلاعات دریافتی از سازمان‌ها و جامعه در دسترس بودن داده‌ها و اطلاعات لازم برای توسعه بازاریابی	بانک‌های اطلاعاتی قوی
بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی برای توسعه اهداف بازاریابی مؤسسه به‌روز نمودن فناوری‌های آموزشی مورد استفاده در مؤسسه	استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی
ارتقای کیفیت بسته‌بندی محصولات خلاقیت در بسته‌بندی محصولات مؤسسه تنوع در بسته‌بندی خدمات آموزشی	بسته‌بندی مناسب خدمات آموزشی
تنوع در خدمات قابل ارائه مؤسسه خلاقیت و جذابیت در خدمات جانبی مؤسسه	خدمات جانبی جذاب در مؤسسه
بهره‌گیری از تجربیات موفق ارایه کارهای موفق که در گذشته شاخص بوده‌اند	ارائه نمونه‌های موفق کارهای قبل
برخورداری از مدرسان دارای گواهینامه TTT جذب مدرسان دارای سابقه موفق و باتجربه ارتقا سطح کیفی سایر مدرسان از طریق تعامل با مدرسان باتجربه	مدرسان باتجربه
ارایه مدارک اعتبار آموزشی اخذ مجوزهای آموزشی در مؤسسه برخورداری از تیپ‌های قرارداد مختلف آموزشی در مؤسسه رعایت استانداردهای لازم برای ارائه انواع آموزش‌ها	برخورداری از استانداردهای آموزشی
رعایت استانداردهای لازم در طراحی فضای آموزشی دسترسی راحت به مکان آموزش جذاب بودن فضای آموزشی برای فراگیران	مناسب بودن فضای آموزش
برخورداری از سیستم رضایت‌سنجی مشتری سیستم صدور صورتحساب دقیق و شفاف برخورداری از منشور اخلاقی پیگیری میزان رضایت مشتریان از خدمات آموزشی	سیستم تأمین رضایت مشتری
تعدد رقبای هم‌طراز تنوع رقبای جدید در بین مؤسسات آموزشی و فعالیت‌های آنها	رقبا

بحران‌های سیاسی، اجتماعی و زیستی	شیوع بیماری کرونا در سطح کشور تأثیر تغییرات اقلیمی بر قطع شدن برق مؤسسات تحریم‌های بین‌المللی وارد شده بر کشور
قیمت‌ها	افزایش بی‌رویه قیمت محصولات و خدمات عدم ثبات قیمت‌ها در بازار عدم یکسانی قیمت محصولات و خدمات مشابه در بین برخی مؤسسات
استفاده از مدیاهای متنوع	بهره‌گیری از مدیاهای مختلف در بازاریابی و تبلیغات ملزم کردن کارکنان برای آشنایی با انواع مدیاها به‌روز رسانی مدیاهای مورد استفاده در مؤسسه
ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی	ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی به‌صورت دوره‌ای شناخت نقاط قوت و ضعف برنامه‌های آموزشی
همکاری مشترک با مدیران و کارکنان متخصص صنایع	استفاده از مدیران و کارکنان متخصص صنعت مورد نظر در تدوین برنامه-های آموزشی بهره‌گیری از تجربیات مدیران متخصص صنایع در بازاریابی خدمات آموزشی
نیازسنجی	انجام نیازسنجی دوره‌ای و منظم از سایر سازمان‌ها و صنایع رعایت اصول نیازسنجی علمی در عمل اعمال نتایج نیازسنجی در خدمات برنامه‌های آموزشی
بازاریابی	استفاده از بازاریابی منطقه‌ای شرکت در نمایشگاه‌های داخلی و خارجی برگزاری جشنواره‌ها اسپانسر شدن در رویدادهای آموزشی
بهره‌گیری از سیستم مدیریت کیفیت	پیاده‌سازی اصول مدیریت کیفیت در مؤسسه آگاه‌سازی کارکنان با مدیریت کیفیت و هم‌راستا کردن آنها با این نوع سیستم
افزایش درآمد	افزایش درآمد در کوتاه‌مدت و درازمدت افزایش تقاضا برای محتوا و موضوع‌های متنوع کاهش هزینه‌ها در درازمدت
توسعه برند	شناخت برند در سطح ملی و حتی بین‌المللی افزایش اعتبار برند در بین سایر برندهای آموزشی افزایش اعتماد به برند در بین مخاطبان
افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان	توانمند شدن مدرسان مؤسسه در جنبه‌های گوناگون ارتقا هویت اجتماعی مدرسان مؤسسه

ارتقای شاخص‌های خدمات آموزشی کشور

مشارکت در مسئولیت‌های اجتماعی

توسعه اعتبار ملی

مطرح شدن کشور در ارایه خدمات بازاریابی آموزشی

در مرحله بعد، کدگذاری محوری صورت گرفت که براساس آن مقوله‌های استخراج شده، در قالب مقوله‌های شریطی، تعادلی و پیامدی طبقه‌بندی شدند. تشخیص هر یک از مقوله‌ها براساس ابعاد سه-گانه فوق، مبتنی بر داده‌ها و اطلاعاتی بود که توسط مصاحبه شونده‌گان بیان شد. نتایج حاصل در جدول (۳) ارائه شده است. مقوله‌های شریطی که در واقع همان درونداد مدل هستند، عبارتند از: شناخت سازمان‌های بزرگ و صنایع و دانستن مسائل و مشکلات آنها، مهارت‌های کارکنان موسسه آموزشی، انگیزه کارکنان موسسه، بانک‌های اطلاعاتی قوی، استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، بسته-بندی مناسب خدمات آموزشی، خدمات جانبی جذاب در موسسه، ارائه نمونه‌های موفق کارهای قبل، مدرسان باتجربه، برخورداری از استانداردهای آموزشی، مناسب بودن فضای آموزش، سیستم تامین رضایت مشتری، رقبا، بحران‌های سیاسی، اجتماعی و زیستی و قیمت‌ها. عوامل فرایندی-تعاملی شامل استفاده از مדיاهای متنوع، ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی، همکاری مشترک با مدیران و کارکنان متخصص صنایع، نیازسنجی، بازاریابی و بهره‌گیری از سیستم مدیریت کیفیت می‌باشد. در نهایت پیامدهای افزایش درآمد، توسعه برند، افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان و توسعه اعتبار ملی که همان بروندهای مدل هستند، به‌عنوان مقوله‌های پیامدی مطرح شدند.

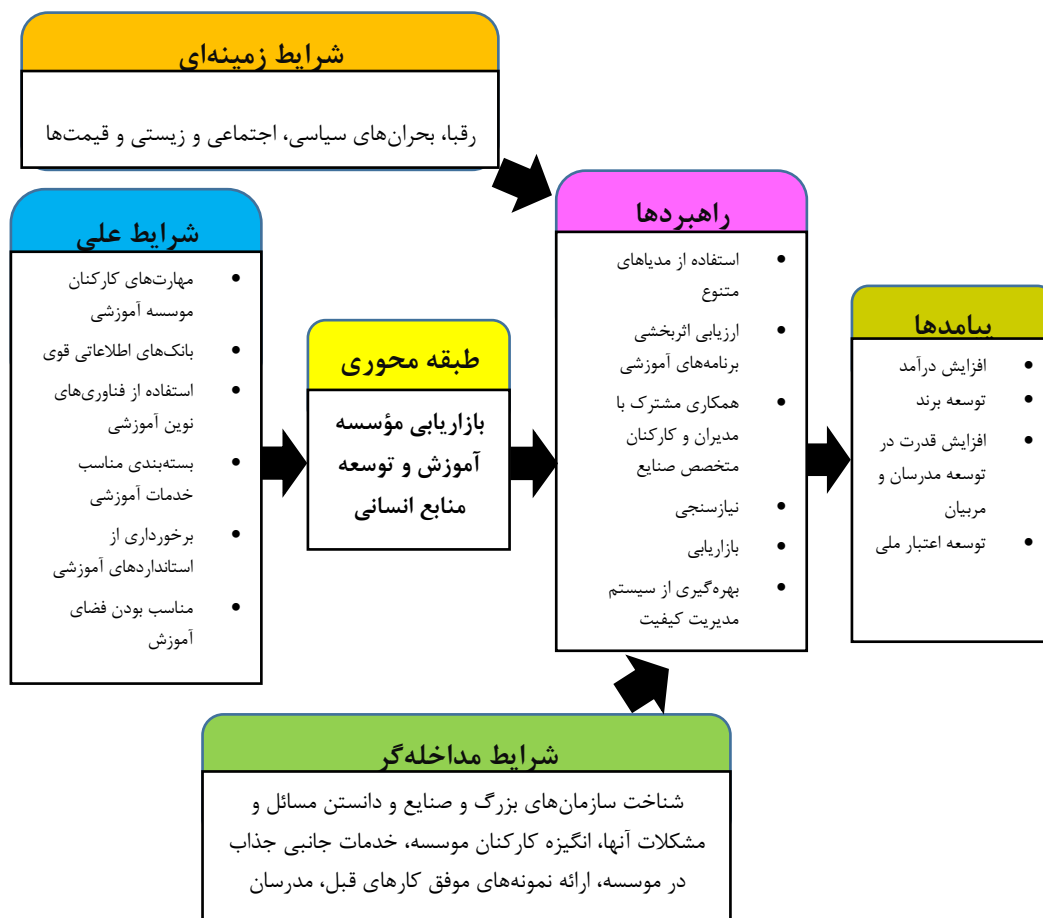
جدول (۳) طبقه‌بندی مقوله‌ها به تفکیک ابعاد شریطی، تعاملی و پیامدی

نوع مقوله	مقوله
شرایطی	شناخت سازمان‌های بزرگ و صنایع و دانستن مسائل و مشکلات آنها
شرایطی	مهارت‌های کارکنان موسسه آموزشی
شرایطی	انگیزه کارکنان موسسه
شرایطی	بانک‌های اطلاعاتی قوی
شرایطی	استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی
شرایطی	بسته‌بندی مناسب خدمات آموزشی
شرایطی	خدمات جانبی جذاب در موسسه
شرایطی	ارائه نمونه‌های موفق کارهای قبل
شرایطی	مدرسان باتجربه

شرایطی	برخورداری از استانداردهای آموزشی
شرایطی	مناسب بودن فضای آموزش
شرایطی	سیستم تامین رضایت مشتری
شرایطی	رقبا
شرایطی	بحران‌های سیاسی، اجتماعی و زیستی
شرایطی	قیمت‌ها
تعاملی	استفاده از مدیاهای متنوع
تعاملی	ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی
تعاملی	همکاری مشترک با مدیران و کارکنان متخصص صنایع
تعاملی	نیازسنجی
تعاملی	بازاریابی
تعاملی	بهره‌گیری از سیستم مدیریت کیفیت
پیامدی	افزایش درآمد
پیامدی	توسعه برند
پیامدی	افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان
پیامدی	توسعه اعتبار ملی

براساس مدل بدست آمده (نگاره ۲) می‌توان گفت که بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی تحت تأثیر یکسری شرایط خاصی بوده است. این شرایط در سه دسته، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر طبقه‌بندی شده‌اند. بر اساس یافته‌ها، شرایط علی عبارتند از مهارت‌های کارکنان مؤسسه آموزشی، بانک‌های اطلاعاتی قوی، استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، بسته‌بندی مناسب خدمات آموزشی، برخورداری از استانداردهای آموزشی و مناسب بودن فضای آموزش و نیز شرایط مداخله‌گر شامل شناخت سازمان‌های بزرگ و صنایع و دانستن مسائل و مشکلات آنها، انگیزه کارکنان مؤسسه، خدمات جانبی جذاب در مؤسسه، ارائه نمونه‌های موفق کارهای قبل، مدرسان باتجربه و سیستم تامین رضایت مشتری بودند. به‌علاوه رقبا، بحران‌های سیاسی، اجتماعی و زیستی و قیمت‌ها در شرایط زمینه‌ای طبقه‌بندی شدند. شرایط مذکور به‌طور کلی و در امتداد با یکدیگر باعث شده‌اند بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی تحت تأثیر قرار گرفته و به‌عنوان عوامل اصلی در توسعه آن شناخته شوند. لذا بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی متأثر از این شرایط بوده است. اما در این میان یکسری عوامل به عنوان تعاملات یا راهبردها که شامل استفاده از مدیاهای متنوع، ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی، همکاری مشترک با مدیران و کارکنان متخصص صنایع، نیازسنجی،

بازاریابی و بهره‌گیری از سیستم مدیریت کیفیت می‌باشند، با تأثیر بر بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی سبب پدیدار شدن پیامدهای افزایش درآمد، توسعه برند، افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان و توسعه اعتبار ملی می‌شوند.



نگاره (۲) چارچوب مفهومی بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی

شرایط علی عبارت است از حوادث، وقایع و اتفاق‌هایی که به وقوع یا گسترش یک پدیده می‌انجامد. یکی از شرایط علی که بر بروز پدیده (بازاریابی مؤسسات ارائه‌دهنده خدمات آموزش، یادگیری و توسعه منابع



انسانی) تأثیر می‌گذارد مهارت‌های کارکنان مؤسسه آموزشی است. مهارت‌های کارکنان در زمینه‌های فنی، تخصصی-عمومی، ارتباطی و حتی مهارت‌های اخلاقی می‌تواند شرایطی را فراهم کند تا بازیابی مؤسسات آموزش و توسعه منابع انسانی را ارتقا دهد. از دیگر شرایط علی، بانک‌های اطلاعاتی قوی می‌باشد. متخصصان اشاره نمودند که ایجاد بانک‌های اطلاعاتی جامع در مؤسسات، در دسترس بودن و دسترسی به داده‌های مورد نیاز برای تحلیل بازار، بسترهای فناوری اطلاعاتی موجود در کشور و به‌روز بودن داده‌های دریافتی از سایر نهادها، همه دست به دست هم می‌دهند تا بانک‌های اطلاعاتی قوی را در مؤسسات آموزشی ایجاد کنند و این عامل می‌تواند بازیابی این مؤسسات را توسعه دهد.

مصاحبه‌شوندگان خاطرنشان کردند که استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی از مؤلفه‌های اصلی توسعه بازیابی مؤسسات آموزشی و توسعه منابع انسانی هستند. به این صورت که بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی برای توسعه اهداف بازیابی مؤسسه و به‌روز نمودن آنها بخشی از فرآیند بازیابی به حساب می‌آید و می‌تواند باعث موفقیت این امر مهم باشد. عامل بسته‌بندی مناسب خدمات آموزشی به‌عنوان یکی دیگر از شرایط علی بازیابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی شناخته شد. در این عامل به مواردی از قبیل ارتقای کیفیت، خلاقیت و تنوع در بسته‌بندی محصولات و خدمات آموزشی مؤسسه پرداخته شده است. به عبارتی دیگر، برای یک بازیابی موفق در هر کسب‌وکاری به‌طور ویژه در مؤسسه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی بسته‌بندی خدمات و محصولات یک بعد مهم و ضروری می‌باشد.

در هر محیط آموزشی رعایت استانداردهای آموزشی یک اصل غیرقابل انکار می‌باشد. در مؤسسه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی نیز این عامل می‌تواند نقش به‌سزایی در بازیابی محصولات و خدمات ایفا نماید. لذا، توجه به اصولی نظیر اخذ مجوزهای آموزشی لازم، ارایه مدارک اعتبار آموزشی، رعایت استانداردهای ضروری برای ارایه آموزش‌ها و حتی برخورداری از تیپ قراردادهای مختلف آموزشی در مؤسسه بیش از پیش حس می‌شود. یکی دیگر از شرایط علمی برای توسعه بازیابی مؤسسات آموزش و توسعه منابع انسانی که شاید کم‌تر به آن توجه می‌شود، مناسب بودن فضای آموزشی است. در این پژوهش نیز اثبات شد که جذاب بودن فضای آموزشی برای فراگیران، دسترسی راحت به مکان آموزشی و رعایت استانداردهای لازم در طراحی فضای آموزشی از عوامل اصلی بازیابی مؤسسه هستند.

دومین دسته از عواملی که در فرآیند بازیابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی تأثیرگذار بودند، عوامل مداخله‌گر هستند. شرایط مداخله‌گر، شرایطی هستند که باعث می‌شوند اتخاذ راهبردها، تسهیل

یا محدود شود. برپایه مصاحبه‌های انجام شده یکی از عوامل مداخله‌گر مقوله شناخت سازمان‌های بزرگ و صنایع و دانستن مسایل و مشکلات آنها بود. این بدان معناست که همواره شناسایی سازمان‌ها و نهادهای مرتبط با مؤسسه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی و تحلیل چالش‌های آنها، ارتباط با سایر سازمان‌های وابسته و تلاش برای حل مشکلات آنها و طرح‌ریزی اهداف بر اساس مشکلات آنها یک بعد مهم در شکل‌گیری فرآیند بازاریابی مؤسسات آموزش و توسعه منابع انسانی است.

همواره انگیزه کارکنان در نهادها و سازمان‌های مختلف، تسهیل‌کننده برونداد نهایی سازمان‌ها بوده است. این در حالی است که در انگیزه کارکنان بایستی به مسایلی از قبیل سطوح مختلف انگیزشی کارکنان برای پیشبرد بازاریابی، نحوه برانگیختن کارکنان توسط مدیران، وجود ارتباط قوی بین میزان انگیزه کارکنان و عملکرد شغلی آنها و نوع انگیزه کارکنان و سطح تأمین آنها توجه نمود. حتی مشارکت دادن کارکنان در مسئولیت‌های آموزشی می‌تواند انگیزه کارکنان را متأثر قرار دهد. از دیگر عوامل مداخله‌گر در بازاریابی مؤسسات آموزش و توسعه منابع انسانی خدمات جانبی جذاب در مؤسسه و آرایه نمونه‌های موفق کارهای قبلی شناخته شد. مشارکت‌کنندگان مشخص نمودند که تنوع در خدمات قابل آرایه مؤسسه و خلاقیت و جذابیت در خدمات جانبی مؤسسه و همچنین بهره‌گیری از تجربیات موفق سایرین و آرایه کارهای موفق که در گذشته شاخص بوده‌اند، می‌توانند در فرآیند توسعه بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی مداخله کنند.

از دیگر عوامل مداخله‌گر، وجود مدرسان باتجربه در مؤسسه است. هنگامی که مؤسسه آموزشی دارای مدرسان توانمند و متبحر در زمینه‌های تخصصی باشد، می‌تواند خود نوعی تبلیغ و بازاریابی برای مؤسسه باشد. اما، مؤسسه باید اقدام به جذب مدرسانی کند که دارای سابقه موفق باشند، مدرسان بایستی دارای گواهینامه‌های تخصصی باشند و تلاش برای ارتقا سطح کیفی سایر مدرسان از طریق تعامل با مدرسان باتجربه صورت گیرد. در نهایت، مدنظر قرار دادن سیستم رضایت مشتری در مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی آخرین مقوله مداخله‌گر در بازاریابی می‌باشد. توجه به میزان رضایت مشتری در نهادهای تولیدکننده و خدماتی همواره یکی از عواملی است که موجب ارتقا فعالیت‌های پس از تولید یک محصول یا خدمات می‌شود. اما، در برخی از موارد به آن کم‌توجهی شده است. برای دستیابی به یک سیستم تأمین رضایت مشتری موفق و پایدار بایستی ابتدا به برخورداری از سیستم رضایت‌سنجی مشتری مبادرت ورزید. همچنین، برخورداری از منشور اخلاقی در مؤسسه و تجهیز به سیستم صدور صورتحساب دقیق و شفاف می‌تواند این سیستم را بااعتبار و اقتدار جلوه دهد. از طرف

دیگر، پیگیری میزان رضایت مشتریان از خدمات و محصولات آموزشی نیز از دیگر اجزای اصلی آن به شمار می‌رود.

زمینه یک پدیده، در واقع همان محل حوادث و وقایع متعلق به یک پدیده است که در طول طیف بعدی نشانگر سلسله شرایط خاصی است که در آن راهبردهای کنش/کنش متقابل صورت می‌گیرد. در پژوهش حاضر شرایط رقبا، بحران‌های سیاسی، اجتماعی و زیستی و قیمت‌ها زمینه پدیده مورد بررسی بودند. یافته‌ها آشکار نمود که تعدد رقبا، هم‌تراز و تنوع رقبا، جدید در بین مؤسسات آموزش و اقدامات آنها زمینه فعالیت‌های موازی با رقبا را در بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی ایجاد کرده است. از طرف دیگر، بحران‌های سیاسی، اجتماعی و حتی محیط‌زیستی نیز (نظیر شیوع بیماری کرونا در سطح کشور و جهان، تأثیر تغییرات اقلیمی بر منابع مصرفی و تحریم‌های بین‌المللی) زمینه بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی را تحت‌الشعاع قرار داده است. همچنین، قیمت‌ها شرایط بازاریابی را برای محصولات و خدمات ناپایدار کرده است. این عامل که خود تشکیل‌دهنده افزایش بی‌رویه قیمت محصولات و خدمات، بی‌ثباتی قیمت‌ها و عدم یکسانی قیمت در بین برخی مؤسسات است، زمینه بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی را در درازمدت تغییر می‌دهد.

پدیده یا مقوله محوری، پدیده مورد نظر، ایده و تفکر محوری یا واقع‌ای است که جریان کنش‌ها و واکنش‌ها به سوی آن رهنمود می‌شوند تا به آن پاسخ دهند. در واقع، مقوله محوری پدیده‌ای است که اساس و محور فرایند است. این مقوله همان عنوان یا مفهومی است که برای چارچوب یا مدل به وجود آمده در نظر گرفته می‌شود. مقوله‌ای که به‌عنوان مقوله محوری انتخاب می‌شود باید به‌قدر کافی انتزاعی بوده که بتواند سایر مقوله‌های اصلی را به آن ربط داد. در این پژوهش با توجه به مقوله‌های استخراج شده می‌توان گفت که مقوله بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی مقوله‌ای است که می‌تواند سایر مقوله‌ها را پوشش دهد و نیز جنبه تحلیلی داشته باشد. در یک نگاه کلی می‌توان گفت که جامعه مورد مطالعه، بر بازاریابی موفق مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی که تحت عوامل متعددی صورت می‌پذیرد تأکید داشتند. پدیده‌ای که در بستر اجتماعی، سیاسی و محیط‌زیستی، رقبا و قیمت‌ها وجود دارد و عوامل مختلفی بر بروز آن مؤثر است که در صورت بکارگیری راهبردهای مربوط به آن می‌توان به پیامدهایی مانند افزایش درآمد، توسعه برند، افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان و توسعه اعتبار ملی دست یافت.

کنش‌ها و برهم کنش‌ها بیانگر رفتار خاص، فعالیت‌ها و تعاملات هدفداری است که در پاسخ به پدیده اتخاذ می‌گردد. این بدان معناست که در راستای اهداف موردنظر بایستی راهبردهایی در نظر گرفته شود تا برون‌دادها و پدیده که همان بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی است، با موفقیت به سرانجام برسد. برای این منظور نمونه پژوهش شش راهبرد اصلی را مؤثر دانستند. استفاده از مדיاهای متنوع یکی از این راهبردها بوده است. آنها معتقد بودند که بهره‌گیری از مדיاهای مختلف در بازاریابی و تبلیغات، ملزم کردن کارکنان برای آشنایی با آنها و به‌روزرسانی مדיاهای مورد استفاده در مؤسسه می‌تواند برون‌دهای مثبتی برای بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی به همراه داشته باشد. از دیگر راهبردها ارزیابی اثربخش برنامه‌های آموزشی و نیازسنجی از مخاطبان بوده است. هنگامی که یک ارزیابی اثربخشی از برنامه‌های آموزشی مؤسسه به صورت دوره‌ای صورت می‌گیرد و علاوه بر آن، نقاط قوت و ضعف برنامه‌های آموزشی شناسایی می‌گردد، برنامه‌های آموزشی بعدی و محصولات و خدمات آنها این پتانسیل را پیدا می‌کنند که یک مرحله جلوتر از برنامه‌های قبلی باشند. همچنین، انجام نیازسنجی‌های دوره‌ای از سایر سازمان‌ها، صنایع و به‌طور کلی از مخاطبان اصلی مؤسسه، رعایت اصول نیازسنجی به‌صورت علمی و اعمال نتایج نیازسنجی‌ها در برنامه‌ها موجب ارتقا بازاریابی موفق و بروز پیامدهای مثبت در مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی می‌شود. همکاری مشترک با مدیران و کارکنان متخصص صنایع نیز یکی دیگر از راهبردهای پیشنهادی مشارکت‌کنندگان بود. مصاحبه‌شوندگان اشاره نمودند که بهره‌گیری از مدیران و کارکنان متخصص صنایع موردنظر و بهره‌گیری از تجربیات آنها در دو بعد تدوین برنامه‌های آموزشی و بازاریابی خدمات آموزشی در راستای برون‌دادهای بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی هستند. بهره‌گیری از سیستم مدیریت کیفیت، شرایط راهبردی دیگر بود که از مصاحبه‌ها استخراج گردید. پیاده‌سازی اصول مدیریت کیفیت در مؤسسه و آگاه کردن کارکنان و هم‌راستا نمودن آنها با این نوع سیستم شالوده این راهبرد را تشکیل می‌دهند. در نهایت، یکی از راهبردهایی که در این فرآیند نقش مهمی خواهد داشت، بازاریابی است. این راهبرد از طرق مختلفی قابل پیاده‌سازی است که از مهم‌ترین آنها می‌توان به بازاریابی منطقه‌ای، شرکت در نمایشگاه‌های داخلی و خارجی، برگزاری جشنواره‌ها و اسپانسر شدن در رویدادهای مرتبط با فعالیت‌های مؤسسه اشاره کرد.

پیامدها آخرین حلقه مدل بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی است. به بیان دیگر، برخی از مقوله‌های استخراج شده بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اتخاذ راهبردها حاصل می‌گردد.

پیامدهای حاصل از بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی شامل مقوله‌های افزایش درآمد، توسعه برند، افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان و توسعه اعتبار ملی می‌باشد. شاید واضح‌ترین پیامد حاصل از اجرایی نمودن راهبردهای بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی، افزایش درآمد باشد. این افزایش درآمد در قالب افزایش تقاضا برای محتوا و موضوع‌های متنوع، کاهش هزینه‌ها در درازمدت و درنهایت افزایش درآمد در کوتاه‌مدت و درازمدت بروز خواهد نمود. افزایش قدرت در توسعه همه‌جانبه مدرسان و مربیان یکی دیگر از پیامدهای این فرآیند می‌باشد. مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که اتخاذ راهبردهای لازم برای بازاریابی موفق مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی باعث توانمندی مدرسان در جنبه‌های گوناگون و ارتقای هویت اجتماعی آنها در جامعه می‌شود. از طرف دیگر، بازاریابی صحیح و پایدار مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی بر اساس مدل تدوین‌شده، توسعه برند را به‌همراه خواهد داشت. توسعه برند نیز به این صورت است که برند در سطح ملی و حتی بین‌المللی شناخته خواهد شد و اعتبار و اعتماد به برند در بین مخاطبان و سایر برندهای آموزشی نمود بیشتری خواهد داشت. در نهایت، شاید پیامد نهایی که در درازمدت به‌وقوع بپیوندد توسعه اعتبار ملی است. این در حالی است که این اقدام منجر به ارتقای شاخص‌های خدمات آموزشی کشور، مطرح شدن کشور در ارایه خدمات بازاریابی آموزشی و مشارکت در مسئولیت‌های اجتماعی می‌شود.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این پژوهش به طراحی مدل بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی با بهره‌گیری از تئوری داده بنیاد پرداخت. نتایج نشان داد که برای بازاریابی موفق و مؤثر تولیدات و خدمات مؤسسه متأثر از مجموعه‌ای از عوامل علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر می‌باشد. هنگامی که این عوامل شرایط لازم را برای بازاریابی فراهم نمایند، نیاز است تا استراتژی‌های مناسب و کاربردی را برای این اقدام تدوین نمود تا در نهایت برونداد فرآیند بازاریابی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی که همان پیامدها می‌باشد حاصل گردد. مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی برای رقابت با سایر مؤسسه‌ها یا به عبارت دیگر برای بازاریابی، باید با شناخت سازمان‌های بزرگ و صنایع و دانستن مسائل و مشکلات آنها، ارتقای مهارت‌های کارکنان خود، انگیزه دادن به آنها از طرق مختلف، تجهیز خود به بانک‌های اطلاعاتی قوی، استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی به‌طور مداوم، بسته‌بندی مناسب و جذاب و متنوع خدمات آموزشی، ارایه خدمات جانبی جذاب در موسسه، ارائه نمونه‌های موفق در کارهای قبل به‌عنوان الگوی

برتر، جذب و تجهیز مدرسان باتجربه، مجهز کردن خود به استانداردهای آموزشی مورد نیاز، استاندارد نمودن فضای آموزشی، مجهز شدن به سیستم تامین رضایت مشتری، شناخت کامل و جامع رقبا، برنامه‌ریزی برای مقابله و سازگاری با بحران‌های سیاسی، اجتماعی و زیستی در سطح کشور و جهان و تعدیل کردن قیمت‌ها با توجه به شرایط مخاطبان، شرایط اصلی و اولیه برای ورود به بازار رقابت را فراهم نمایند و کارکردهای خود را به نحو مطلوبی انجام دهند. با فراهم شدن شرایط اصلی مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی با بهره‌گیری از راهبردهای اصلی خود که شامل بهره‌گیری از مדיاهای متنوع در مؤسسه و بازاریابی، ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی، همکاری مشترک با مدیران و کارکنان متخصص صنایع، نیازسنجی دوره‌ای و تکمیلی، بازاریابی کارا و بهره‌گیری از سیستم مدیریت کیفیت است، بروندهای مثبتی را عاید خود و مخاطبان می‌کند که به نوعی این فرایند را به عنوان استراتژی محصول یا خدمات در نظر می‌گیرند. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که با طی کردن صحیح این فرآیند، بروندهای کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت افزایش درآمد، توسعه برند، افزایش قدرت در توسعه مدرسان و مربیان و توسعه اعتبار ملی برای مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی حاصل خواهد شد.

مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی برای درک مشتری، رقبا و محیط، باید تأثیرات داخلی و خارجی را در محیط کسب‌وکار خود در نظر بگیرد. این امر مؤسسه را قادر می‌سازد تا استراتژی‌های مناسب را برای اطمینان از بازاریابی مؤثر و مزیت رقابتی انتخاب کند. در همین راستا، با توجه به اینکه بازاریابی در زمینه آموزش، خواستار چشم‌انداز دقیق و تخصصی است، به مدیران مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی پیشنهاد می‌شود در مؤسسه خود برای بازاریابی در زمینه خدمات آموزشی، گروه و تیم تخصصی تشکیل دهند. سیاست‌گذاران مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی برای پیگیری و نظارت بر کیفیت و محتوای آموزش در مؤسسات کشور در مقایسه با کشورهای موفق، کمیته‌ای در این زمینه تشکیل دهند. مدیران ارشد مؤسسه، از کارکنان و مدرسان با دانش و تجربه زیاد در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های مربوط به بازاریابی در زمینه آموزش استفاده کرده و زمینه مشارکت گروهی در این خصوص را فراهم کنند. همچنین، مؤسسه آموزش و توسعه منابع انسانی می‌تواند بودجه جداگانه‌ای را برای بازاریابی و ارزیابی بروندها و اثربخشی بازاریابی اختصاص دهد تا در این امر موفقیت‌ها آشکار گردد.

## منابع

1. Alizade Sani, M., Nejat, S. The Impact of employer brand attractiveness on Talent's Intention to recruitment (The case of subordinate companies of Oil ministry). *Journal of Business Management*, 2016; 8(1): 205-228.
2. Najafi Siahroudi, M., Alavi, S., Ebrahimi, A. The effect of customer identification with brand on anti-brand activities through brand love and brand jealousy. *Journal of Business Management*, 2015; 7(3): 543-562.
3. Yasini, A., Niku, A., Taban, M., Purashraf, Y. Designing a Model for Higher Education Marketing in Iran. *Journal of Business Management*, 2017; 9(2): 415-438.
4. Wiese, M., van Heerden, N., Jordaan, Y., North, E. A marketing perspective on choice factors considered by South African first-year students in selecting a higher education institution, *Southern African Business Review*, 2009; 13(1): 39-60.
5. Constantinides, E., Zinck Stagno, M. C. Potential of the social media as instruments of higher education marketing: a segmentation study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2011; 21(1): 7-24.
6. Asongu, S.A., Odhiambo, N.M. Boosting Quality Education with Inclusive Human Development: Empirical Evidence from Sub-Saharan Africa. *Journal of Applied Social Science*, 2019; 13 (2): 139-151.
7. Slepov, V.A., Rodenkova, T.N., Kosov, M.E., Grishin, A.I. Human capital development as an element of financial management in national education systems. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 2019; 10 (4): 1303-1308.
8. Maringe, F., and Mourad, M. Marketing for Higher Education in Developing Countries: emphases and omissions. 2012; pp 1-9.
9. Nimer, M., Çelik, Ç. Social justice or 'human capital' development through higher education: experiences of scholarship students in Lebanon. *International Studies in Sociology of Education*, 2020; 29 (4): 366-384.
10. Aguinis, H., Kraiger, K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, 2009, 60: 451-474.
11. Manea, N., Purcaru, M. The Evolution of Educational Marketing. *Annals of Spiru Haret University, Economic*, 2017; 17(4): 37-45.
12. Bunnell, T. Strategic marketing planning in international schools. *International Journal of Educational Management*, 2005; 19(1): 59-66.
13. Patel, G., Annapoorna, M.S. Public Education Expenditure and Its Impact on Human Resource Development in India: An Empirical Analysis. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 2019; 6 (1): 97-109.
14. Maniu, I., Maniu, G. C. EDUCATIONAL MARKETING: FACTORS INFLUENCING THE SELECTION OF A UNIVERSITY. *SEA: Practical Application of Science*, 2014; 2(3): 37-42
15. Enache, I.C. Marketing higher education using the 7 Ps framework. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Economic Sciences. Series V*, 2011; 4(1): 23, 23-30

16. Wiese, M. A higher education marketing perspective on the factors and information sources considered by South African first year university students. 2008; Doctoral dissertation, University of Pretoria.
17. Bartlett W, Uvalić M, Durazzi N, Monastiriotis V, Sene T. From university to employment: higher education provision and labour market needs in the Western Balkan. 2016. Synthesis Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
18. Fallah Haghghi, N., Mahmoudi, M. The Study of Challenges in Higher Education System performance with an Emphasis on Human Resource Development. Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources. 2018, 5(19): 127-150.
19. Haji Ali Akbari, N., Soleimani, N., Shafizadeh, H., Tabatabaee, S. Compilation and validation of educational marketing model in technical and vocational education. Journal of Medicine and Cultivation, 2019; 28(1): 37-64.
20. Babae Kasmaee, R., Nadi, M. Developing and validating a marketing model for private higher education institutions: an integrated study. Future study Management, 2018; 29(113): 55-70.
21. Ramezani, G., Azizi, N., Shafiei, M. Market orientation in higher education: An analysis of the role and function of marketing. Journal of Educational Planning Studies, 2019; 8(15): 1-18. doi: 10.22080/eps.2019.2491
22. Chiramba, O., Maringe, F. Marketing higher education: Creating value for refugee students Understanding the Higher Education Market in Africa, 2020: (pp. 108-123).
23. Garcia, J. E., Pereira, J. S., Cairrão, Á. Social Media Content Marketing Strategy for Higher Education: A Case Study Approach. Vol. 205. Smart Innovation, Systems and Technologies, 2021: (pp. 493-505).
24. Riccomini, F. E., Cirani, C. B. S., Pedro, S. D. C., Garzaro, D. M., Kevin, K. S. Innovation in educational marketing: a study applied to Brazilian private higher education institutions. Journal of Marketing for Higher Education. 2021. doi:10.1080/08841241.2021.1966157
25. Smørvik, K. K., Vespestad, M. K. Bridging marketing and higher education: resource integration, co-creation and student learning. Journal of Marketing for Higher Education, 2020; 30(2): 256-270. doi:10.1080/08841241.2020.1728465
26. Mohammadiha, P., Mohamad Davodi, A., Mosleh, M. Educational Marketing at Azad University, A Strategy for Sustainable Development. Journal of Medicine and Cultivation, 2019; 28(3): 84-97.
27. Al-Husseini, S., Elbeltagi, I. Transformational leadership and innovation: a comparison study between Iraq's public and private higher education. Studies in Higher Education, 2016; 41(1): 159-181.
28. İşcioglu, M., İşcioglu, T. E. HIGHER EDUCATION MARKETING: A COMPARATIVE ANALYSIS OF PUBLIC AND FOUNDATION UNIVERSITIES IN TURKEY. Beykoz Akademi Dergisi, 2017; 5(2): 196-231.



29. Mok, K. Globalization and restructuring higher education in Hong Kong, Taiwan and mainland China. *Higher Education Research and Development*, 2003; 22(2): 117- 129.
30. Mahajan, P., Golahit, S. Service marketing mix as input and output of higher and technical education: A measurement model based on students' perceived experience. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2020;12(2): 151-193. doi:10.1108/JARHE-01-2019-0022
31. Ndofirepi, E., Farinloye, T., Mogaji, E. Marketing mix in a heterogenous higher education market: A case of Africa *Understanding the Higher Education Market in Africa*, 2020: (pp. 241-262).
32. Nghipandulwa, L., Amadhila, E., Kwembeya, E. Marketing higher education through work-readiness programmes *Understanding the Higher Education Market in Africa*, 2020: (pp. 124-142).
33. Nguyen, L. T. K., Lin, T. M. Y., Lam, H. P. The role of co-creating value and its outcomes in higher education marketing. *Sustainability (Switzerland)*, 2021;13(12). doi:10.3390/su13126724
34. Starostin, V., Musatova, S. Producing Online-Courses for Higher Education: The Marketing Approach. Vol. 155. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2021; (pp. 761-768).

## رابطه‌ی آموزش مدیریت استرس با خودکارآمدی کارکنان

نسرین اسدی<sup>۱</sup>

امینه احمدی<sup>۲</sup> \*

اسدالله عباسی<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۳۰)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی آموزش مدیریت استرس و رابطه آن با خودکارآمدی کارکنان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) و از نظر اجرای پژوهش، از نوع داده بنیاد (مرحله کیفی) و از نظر کمی پیمایشی مقطعی بود. جامعه مورد مطالعه در بخش کیفی شامل صاحب نظران و خبرگان (متخصصان روانشناسی و مدیریت آموزشی و متخصصان پزشکی اجتماعی) طبق ملاک های ورود و خروج در بخش کیفی و در بخش کمی شامل کارکنان دانشگاه های علوم پزشکی زنجان، قزوین و مازندران و وزارت بهداشت و درمان آموزش پزشکی در سال ۱۳۹۹ بود که دوره آموزش مدیریت استرس رادیده بودند. حجم نمونه و شیوه نمونه گیری در بخش کیفی براساس اصل اشباع نظری ۱۲ نفر با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و در بخش کمی طبق فرمول کوکران ۲۲۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری چندمرحله ای انجام پذیرفت. جهت جمع آوری داده ها در بخش کیفی از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته و در بخش کمی از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی عمومی شوارترز و جروسالم (۱۹۹۲) استفاده شد. برای ارزیابی روایی و پایایی داده های بخش کیفی از معیارهای قابلیت اعتبار، انتقال پذیری، و تایید پذیری استفاده شد. جهت تایید روایی ابزار بخش کمی از روایی محتوا و نظر چند نفر از متخصصان استفاده شد و پایایی پرسشنامه ها طبق فرمول آلفای کرونباخ محاسبه گردید. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه آموزش محقق ساخته برابر با ۰/۸۴ و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه خودکارآمدی ۸۱/ به دست آمد که نشان می دهد ابزارهای تحقیق از پایایی مطلوبی برخوردارند. در بخش کیفی جهت تحلیل داده ها از تحلیل محتوای مصاحبه ها، با استفاده از روش کدگذاری (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) تحلیل عاملی تاییدی، تحلیل عاملی اکتشافی و معادلات ساختاری و آمار توصیفی استفاده شد و در ادامه برای سنجش رابطه بین شیوه های مقابله با استرس با خودکارآمدی از تحلیل رگرسیون چندمتغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که برای مقابله با شرایط پر استرس یعنی از سه راهبرد اساسی مقابله مسئله مدار، مقابله هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مداری توان برای الگوی آموزش مدیریت استرس استفاده کرد و در مجموع مولفه های ارائه شده برای مقابله با شرایط پر استرس از اعتبار

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران.

۲- دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (مسئول مکاتبات: ahmadi\_a30203@yahoo.com)

۳- استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

لازم و مناسبی برخوردار می‌باشد و هر سه مولفه اصلی (راهبرد مقابله مسئله مدار، مقابله هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار) در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و در پژوهش حاضر پرسشنامه مقابله با شرایط پر استرس معتبر بوده و مورد تأیید می‌باشد. راهبردهای مقابله با شرایط پر استرس بر خودکارآمدی افراد تاثیر متفاوتی دارند به نحوی که راهبرد مقابله مسئله مدار با خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری دارد و اثر راهبرد مقابله مسئله مدار بر خودکارآمدی افزایشی است ( $p < 0/05$ )، به معنای دیگر هرچه بر راهبردهای مقابله مسئله مدار تاکید شود، خودکارآمدی افراد هم افزایش می‌یابد و در مقابل راهبرد مقابله هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار با خودکارآمدی رابطه منفی و کاهش می‌دارد ( $p < 0/05$ ) به نحوی که هرچه بر راهبرد هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار تاکید شود، خودکارآمدی افراد هم کاهش می‌یابد.

**کلمات کلیدی:** راهبردهای مقابله با شرایط پر استرس، خودکارآمدی.

## مقدمه

در عصر جدید زندگی افراد و سازمان‌ها از جهات مختلف مورد توجه قرار گرفته است. یکی از عوامل مؤثر بر زندگی افراد و سلامت جسمی و روانی آن‌ها استرس است. استرس در مدیریت رفتار سازمانی از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و از آن جایی که شرایط کار دائماً در حال تغییر است، این بحث همواره با درجات مشخصی در رابطه با مسائل مرتبط با کار در سازمان‌ها وجود دارد و در چند دهه اخیر آهنگ حرکت زندگی شتاب بیشتری گرفته و تحولات در دنیای کار به صورت جدی تری خودنمایی نموده است. اگرچه عده‌ای از صاحب نظران، استرس را الزاماً مخرب نمی‌دانند اما اکثر پژوهشگران معتقدند که آن بر هم زنده بهداشت روانی است و در شرایط فعلی سازمان‌ها، یکی از مشکلات مدیران می‌باشد که تا حدود زیادی بازدهی و بهره‌وری را کاهش داده و سبب مشکلات رفتاری است. شواهد نشان می‌دهد که همیشه شغل پر استرس، اثرات منفی بر کارکنان ندارد، حتی باعث انگیزه، در کار می‌شوند؛ اما وقتی کارکنان احساس کنترل خود را از دست بدهند و شرایط برای آنان غیرقابل پیش بینی شده، استرس بیشتر برایشان غلبه می‌کند (۱). تاثیر استرس روان‌شناختی بر سلامتی به طور گسترده تایید شده است (۲ و ۳). استرس یک عامل خطر اساسی برای ایجاد اختلالات روانی مانند افسردگی است (۴). با این حال، مسیری که ارتباط استرس را با یک بیماری آشکار مرتبط می‌کند، به خوبی درک نشده و هنوز ناشناخته مانده است چرا که در مواجهه با مشکلات، برخی از افراد بیمار می‌شوند در حالی که دیگران سالم می‌مانند با این حال، مسیری که در معرض یک بیماری ثابت قرار دارد به خوبی درک نشده است (۵).

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یکی از مدل‌های رایج توصیف مسیرهای استرس توسط لازاروس و فولکمن<sup>۱</sup> در اوایل سال ۱۹۸۷ ارائه شد و اولین گزارشات مربوط به سال ۱۹۶۶ بود (۶ و ۷). مدل استرس تبادل‌ی روی تراکنش فرد - محیط تاکید دارد و پیشنهاد می‌کند که واکنش استرسی به شدت تحت‌تأثیر فرآیندهای ارزیابی فردی قرار دارد. زمانی که فرد با عوامل استرس زا روبه‌رو شد، ارتباط عوامل استرس زا (ارزیابی اولیه) و منابع خود برای غلبه بر استرس (ارزیابی ثانویه) را ارزیابی می‌کند. گفته می‌شود که ارزیابی‌های اولیه و ثانویه تأثیری بر راهبردهای مقابله انتخاب‌شده توسط فرد دارند. مقابله بر واکنش استرسی قرار دارد و همچنین سلامت طولانی‌مدت، سلامت روانی و عملکرد اجتماعی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (۸). مدل تبادل‌ی لازاروس و فولکمن (۱۹۸۵) از مدل‌های ارزیابی استرس می‌باشد که استرس را به عنوان یک فرآیند مورد بررسی قرار می‌دهد. آنها عقیده دارند که تعبیر و تفسیر رویدادهای استرس زا، خیلی مهمتر از خود رویدادهاست. آنها بر فرآیندهای شناختی که بین شرایط محیطی و واکنش پذیری ارگانیزم میانجی می‌شوند تاکید زیادی دارند. طبق نظر لازاروس بیشتر رویارویی‌های استرس زا از طریق فرآیند سه مرحله‌ای پیش بینی، انتظار و پیامد صورت می‌پذیرد که در سراسر این فرآیند بر دو مفهوم اصلی ارزیابی شناختی و پاسخ‌های کنار آمدن تاکید می‌شود. ارزیابی شناختی نیز شامل دو نوع ارزیابی اولیه و ثانویه است که در ارزیابی اولیه میزان مرتبط بودن استرس با سلامتی فرد و احتمال برد و باخت مطرح می‌شود. ارزیابی ثانویه نیز میزان کفایت فرد در سازگاری یا غلبه بر استرس را در بر می‌گیرد (۹). کل مدل تبادل‌ی استرس توسط لازاروس و فولکمن (۱۹۸۷) در مطالعه‌های متعددی مورد بررسی قرار گرفته‌است. با وجود تعداد مطالعات قبلی، اشکالات متعددی وجود دارند که تحقیقات تجربی بیشتری درباره ساختار مدل تبادل‌ی استرس را پیشنهاد می‌کنند. برای مثال، اکثر مطالعات فقط بخش‌هایی از مدل نظری را مورد ارزیابی قرار دادند (۱۰ و ۱۱). لازاروس و فولکمن پیشنهاد دادند که راهبردهای مقابله‌ای را می‌توان به راهبرد مقابله هیجان مدار و مساله مدار طبقه‌بندی کرد (۱۲). راهبرد هیجان مدار بر روی کاهش احساسات منفی، از جمله استراتژی‌های سرزنش و اجتناب تمرکز می‌کند، در حالی که هدف راهبرد مساله مدار مدیریت مشکلات مانند حل مساله و جستجوی حمایت اجتماعی است. برخی از محققان همچنین راهبردهای مقابله را به مشارکت و عدم مشارکت تقسیم کردند، در حالی که راهبرد مشارکت با عوامل استرس زا یا احساسات منفی برخورد می‌کند و راهبرد عدم مشارکت از رویدادهای استرس زا یا احساسات مرتبط اجتناب می‌کند (۱۳). مقابله منفی شامل انکار، اجتناب، افکار واهی و کناره‌گیری است، در حالی که مقابله مثبت به حل مسائل به روشی منطقی و مستقیم اشاره می‌کند (۱۴). یک گروه نوظهور از مطالعات

<sup>1</sup> Lazarus and Folkman

شواهدی در رابطه با اثر تعاملی خودکارآمدی و راهبرد های مقابله ارائه داد(۱۵). مطالعات دیگر خاطر نشان می کنند که تاثیر خودکارآمدی ممکن است تحت تاثیر راهبرد مقابله باشد. با توجه به چارچوب یکپارچه فرآیند مقابله، خودکارآمدی به عنوان یک عامل شخصی و راهبرد مقابله به عنوان یک فرآیند تبدیلی - وضعیتی، برای تعیین پیامدهای سلامت، به یکدیگر مرتبط هستند(۱۶). یافته‌های دیگر نشان داد که خودکارآمدی پایین بخشی از آسیب‌پذیری یک فرد در برابر مشکلات روانی و مقابله منفی است که می‌تواند این آسیب‌پذیری را تضعیف کند(۱۷). مطالعات دیگر یک مدل تعدیل‌کننده را پیشنهاد می‌کنند و از این فرضیه پشتیبانی می‌کنند که راهبرد مقابله ممکن است تاثیر خودکارآمدی بر نتایج سلامتی را تحت تاثیر قرار دهد(۱۸). علاوه بر این، محققان دیگر نشان داده‌اند که افراد مبتلا به عدم اطمینان بالا به احتمال زیاد از راهبردهای مقابله ناسازگارانه استفاده می‌کنند که منجر به پریشانی روانی می‌شوند(۱۹). خودکارآمدی را می‌توان به عنوان اعتقاد به توانایی دستیابی به اثرات مطلوب از طریق عمل، اعتقاد به داشتن توانایی برای مقابله با وظایف یا عوامل استرس‌زا و تأثیرگذاری بر برخی رویدادها توصیف کرد(۲۰). همانطور که تحقیقات قبلی نشان می‌دهد، خودکارآمدی می‌تواند پردازش اطلاعات را سوگیری کند، این امر می‌تواند واکنش‌های رفتاری و احساسی را شکل دهد. خودکارآمدی پایین با واکنش منفی بیشتر به محرک‌های تهدید آمیز همراه است، در حالی که خودکارآمدی بالاتر منجر به واکنش سازگارتر در برابر محرک‌های تهدید آمیز می‌شود و رفاه و سلامتی را تسهیل می‌کند(۲۱). همچنین، خودکارآمدی بخشی از مهارت افراد برای مقابله با تهدیدها است و ممکن است بر نحوه برخورد با تهدید تأثیر بگذارد. خودکارآمدی بالاتر به راهبردهای مقابله با حل مشکلات بیشتر و مقابله موثرتر مربوط می‌شود(۲۲). مهارت‌های شناختی-رفتاری آموزش مدیریت استرس با اصلاح فرآیند‌های ادراکی، کاهش نشانه‌های استرس و کاهش ارزیابی‌های منفی باعث افزایش ارزیابی‌های مثبت فرد می‌شوند. این مهارت‌ها به افراد مضطرب و پُر استرس کمک می‌کنند تا با بازسازی الگوی تفکر خویش بتوانند یک واقعه را کمتر صدمه‌زننده ارزیابی کنند(۲۳).

مطالعات متعدد از جنبه‌های مختلف تاثیر مهارت‌های آموزش مدیریت استرس و خودکارآمدی را بررسی نموده‌اند. مطالعه بال<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) به دنبال تعیین این مساله بود که آیا راهبردهای مقابله با تنش و خودکارآمدی برای کاهش استرس شغلی مفید هستند یا خیر. وی نتیجه گرفت راهبردهای مقابله مبتنی بر رویکرد را می‌توان در کاهش استرس شغلی مفید دانست، اما استراتژی‌های مقابله اجتناب مدار تنها به استرس شغلی بالقوه منجر می‌شود(۲۴). نتایج مطالعه براون<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نشان داد که در حالی که هر دو سطح خودکارآمدی مدیریت استرس و طرز فکر استرس مثبت با افزایش قابل توجه

<sup>1</sup> Ball, J. M.

<sup>2</sup> Brown, M. J.

اشتغال زایی در ارتباط بودند، خودکارآمدی مدیریت استرس یک شاخص بهتر از طرز فکر استرس مثبت بود (۲۵). مطالعه هندرسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نشان داد افزایش خودکارآمدی در راهبردهای مقابله موثر با استرس می‌تواند در کاهش استرس‌های آتی به هنگام انتقال دانشجویان پرستاری به تجربه حرفه‌ای پرستاری مفید باشد (۲۶). نتایج مطالعه ماکارا و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نشان داد که خودکارآمدی به عنوان یک تعدیل‌کننده قابل توجه جهت و قدرت روابط بین استرس درک شده و خستگی روانی جسمانی حس حرفه‌ای را تغییر می‌دهد (۲۷). یافته‌های لوید و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) نشان داد که تنها کارکنان با سطوح پایین خودکارآمدی مرتبط با کار و سطح بالایی از انگیزه کار ذاتی، مزایای آموزش مدیریت استرس را بر حسب میزان خستگی احساسی خود تجربه کردند. و آنان بیشتر در معرض مزایای بالقوه آموزش مدیریت استرس می‌باشند (۲۸). نتایج مطالعه بابایی و همکاران (۱۳۹۹) حاکی از تاثیر مثبت آموزش مدیریت استرس بر خودکارآمدی و کیفیت زندگی پرستاران بود. آموزش مدیریت استرس سبب شد تا مهارت‌های موثر برای ارزیابی، تعاملات اجتماعی و حل مشکلات پرستاران افزایش یابد و به تبع خودکارآمدی و بهبود کیفیت زندگی آنان بالا برود (۲۹). مطالعه ولیا<sup>۴</sup> (۲۰۲۱) نشان داد بین خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای استرس همبستگی وجود دارد (۳۰). با توجه به نتایج بدست آمده از تحقیق مته<sup>۵</sup> (۲۰۲۱)، مشخص شد که راهبرد مقابله‌ای مثبت و پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی است و استراتژی عدم مقابله بر خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده منفی است (۳۱). در مطالعه بادیس-کوپک و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۲۱) راهبردهای فعال مقابله با استرس به طور قابل توجهی توسط پاسخ‌دهندگان دارای حس خودکارآمدی بالاتر استفاده شد. راهبردهای اجتناب از مقابله با استرس به طور قابل توجهی توسط پاسخ‌دهندگان دارای خودکارآمدی پایین مورد استفاده قرار گرفتند (۳۲).

با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته، پژوهشگر بدنبال پاسخ به سؤال‌های پژوهش زیر است:

- ۱) مؤلفه‌های الگوی آموزش مدیریت استرس کدامند؟
- ۲) الگوی آموزش مدیریت استرس کارکنان از چه اعتباری برخوردار است؟
- ۳) آیا الگوی آموزش مدیریت استرس، با خودکارآمدی کارکنان رابطه دارد؟

<sup>1</sup> Henderson, K. J.

<sup>2</sup> Makara-Studzińska, M et al

<sup>3</sup> Lloyd, J et al

<sup>4</sup> Vellia, Vellia

<sup>5</sup> Mete, P.

<sup>6</sup> Bodys-Cupak, I. et al

### روش شناسی پژوهش

هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی آموزش مدیریت استرس و رابطه آن با خودکارآمدی کارکنان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده ها آمیخته اکتشافی (ابتدای کیفی و سپس کمی) و از نظر اجرای پژوهش، از نوع داده بنیاد (مرحله کیفی) و از نظر کمی پیمایشی مقطعی بود. جامعه مورد مطالعه در بخش کیفی شامل صاحب نظران و خبرگان (متخصصان روانشناسی و مدیریت آموزشی و متخصصان پزشکی اجتماعی) طبق ملاک های ورود و خروج در بخش کیفی و در بخش کمی شامل کارکنان دانشگاه های علوم پزشکی زنجان، قزوین و مازندران و وزارت بهداشت و درمان آموزش پزشکی در سال ۱۳۹۹ بود که دوره آموزش مدیریت استرس را گذرانده بودند. حجم نمونه در بخش کیفی براساس اصل اشباع نظری ۱۲ نفر و حجم نمونه در بخش کمی طبق فرمول کوکران ۲۲۰ نفر تعیین گردیدند. روش نمونه گیری در بخش کیفی روش نمونه گیری هدفمند، و روش نمونه گیری در بخش کمی روش نمونه گیری چندمرحله ای بود. ابزار بخش کیفی روش مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته و ابزار بخش کمی پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی عمومی شوارترز و جروسالم (۱۹۹۲) بودند. برای ارزیابی روایی و پایایی داده های بخش کیفی از روش ارزیابی لینکن و گوپا (۱۹۸۵) با معیارهای قابلیت اعتبار، انتقال پذیری، و تایید پذیری استفاده شد. جهت تایید روایی بخش کمی از روایی محتوا و نظر چند نفر از متخصصان استفاده شد و برای پایایی پرسشنامه ها طبق فرمول آلفای کرونباخ محاسبه گردید. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه آموزش محقق ساخته مقابله با شرایط پراسترس برابر با ۰/۸۴ و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۸۱ به دست آمد که نشان می دهد ابزارهای تحقیق از پایایی مطلوبی برخوردارند. در تجزیه و تحلیل داده ها، در بخش کیفی جهت تحلیل داده ها از تحلیل محتوای مصاحبه ها، با استفاده از روش کدگذاری (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) تحلیل عاملی تاییدی، تحلیل عاملی اکتشافی و معادلات ساختاری و آمار توصیفی و در بخش کمی جهت تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل رگرسیون چندمتغیری استفاده شد.

### یافته های پژوهش

با توجه به اینکه پژوهش از نوع آمیخته (ابتدای کیفی و سپس کمی) می باشد، تجزیه و تحلیل داده ها شامل دو بخش تجزیه و تحلیل داده های کیفی و تجزیه و تحلیل داده های کمی است. به نحوی که در بخش کیفی با بهره گیری از روش داده بنیاد در چارچوب سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری، و کدگذاری انتخابی به انجام می رسد و در بخش کمی هم با استفاده از آزمون های مناسب آماری و به منظور بررسی سوال های پژوهش مورد بررسی و ارزیابی قرار می گیرد. به نحوی که ابتدا از تکنیک تحلیل عاملی استفاده می شود تا ضمن تعیین وضعیت مولفه های اساسی پژوهش، اعتبار آنها

مورد سنجش قرار گیرد و در ادامه با بهره گیری از تکنیک تحلیل رگرسیون چند متغیری ارتباط متغیرهای تحقیق مورد بررسی واقع می‌شود.

جدول ۱: چک لیست مربوط به نتایج تحلیل محتوای مصاحبه در بعد مدیریت استرس

کد مصاحبه شونده	مفاهیم استخراجی اولیه	بعد
۱۱۹۶۰۴	تلاش برای سازمان دادن کارها برای تسلط به موقعیت	مدیریت استرس
۱۲۷۴۰۲	نشان دادن واکنش به دیگران	
۱۰۹۴۰۲	غلبه برخشیم	
۱۲۹۴۰۱	آشنایی با راهبردهای مقابله	
۹۶۰۲	کنترل اضطراب	
۱۰۸۷۰۱	خودبازنگری	
۱۱۹۶۰۴	یافتن الگوی مناسب	
۸۶۰۲۰۱	شناسایی استرس های تغلی خوب و بد	
۱۲۹۶۰۴	کنترل افکار غیر منطقی و جایگزینی آن با افکار منطقی	
۱۲۰۱۱۹	تغییر شیوه رویارویی با موقعیت آزار دهنده	
۱۱۹۶۰۴	توجه و تمرکز بر جنبه های مثبت و منفی کار	
۹۶۰۲	اعطای فرصت به خود برای دورشدن از موقعیت	
۱۲۴۰۲۰۱	انجام تلاش و کوشش بیشتر در انجام کارها	
۷۵۰۲۰۲	تمرکز بر روی مسئله برای حل آن	
۹۶۰۴۰۵	تفکر درباره شیوه حل مسائل مشابه	
۱۱۹۶۰۴	تجزیه و تحلیل موضوع قبل از نشان دادن واکنش	
۹۶۰۲	دادن انگیزه به خود	
۱۱۸۶۰۴	پرداختن به مسائل قبل از واکنش	
۹۶۰۲	شناخت موقعیت های خانوادگی	
۱۰۸۶۰۴	شناسایی سبک های مقابله ای مثبت	
۱۲۰۱۰۸	انجام کوشش بیشتر برای کارها	
۱۲۰۱۰۷	دور کردن ذهن از فعالیت و مشغول شدن به کار دیگری	
۷۵۰۲	توانایی نه گفتن	
۹۶۰۴۰۵	تصاویر ذهنی خوشایند	
۱۱۹۶۰۴	امتناع دوری از اتفاقات و حوادث بد	
۷۵۰۴۰۲	شناسایی تفاوت های بین اضطراب، ترس و افسردگی	
۹۶۰۴۰۵	توانایی تغییر در هیجانات	
۱۱۹۶۰۴	بهره گیری از موقعیت های مناسب	

در جدول ۱ مفاهیم اولیه ای که از تحلیل محتوا حاصل شده، ارائه شده است. اطلاعات جدول ۱، بیانگر محور اساسی سؤال های پژوهش بوده و در قسمت دوم در جدول ۲ پاسخ های ارائه شده توسط مصاحبه شوندهگان آورده شده است که از کدگذاری باز به دست آمده است و در جدول ۳، کد مربوط به مصاحبه شونده نشان داده شده است. درنهایت در جدول ۲ تعداد ۲۸ شاخص و مفهوم اولیه از مصاحبه با خبرگان استخراج شد.

بر اساس مفاهیم و مقوله های جدول قبل، زمینه کدگذاری محوری فراهم شد که در جدول ۳ آورده شده است. در کدگذاری محوری بین مفاهیم و مقوله های مرتبط با هم ارتباط برقرار گردید. همان طور که ملاحظه می گردد جدول ۳ حاوی سه طبقه بوده و هر یک از طبقات دربرگیرنده زیرطبقات و مفاهیم مربوط به خود است. این طبقات در جدول ۲ از محورهای A تا C مشخص شده اند.



جدول ۲ مرتب سازی نهایی و خوشه بندی کلیه مفاهیم و کدهای (A تا C) استخراج شده از تکنیک مصاحبه نیمه ساختاریافته

ردیف	مفاهیم	کد
۱	آشنایی با راهبردهای مقابله	A
۲	کنترل افکار غیر منطقی و جایگزینی آن با افکار منطقی	A
۳	شناسایی سبک های مقابله ای مثبت	A
۴	تغییر شیوه رویارویی با موقعیت آزار دهنده	A
۵	تمرکز بر روی مسئله برای حل آن	A
۶	تصاویر ذهنی خوشایند	A
۷	شناسایی استرس های شغلی خوب و بد	A
۸	تشان دادن واکنش مثبت به دیگران	A
۹	تفکر درباره شیوه حل مسائل مشابه	A
۱۰	غلبه بر خشم	B
۱۱	تلاش برای سازمان دادن کارها برای تسلط به موقعیت	B
۱۲	کنترل اضطراب	B
۱۳	خودپاز نگری	B
۱۴	یافتن الگوی مناسب	B
۱۵	توجه و تمرکز بر جنبه های مثبت و منفی کار	B
۱۶	اتجام تلاش و کوشش بیشتر در انجام کارها	B
۱۷	دادن انگیزه به خود	B
۱۸	اعطای فرصت به خود برای دور شدن از موقعیت	B
۱۹	تجزیه و تحلیل موضوع قبل از تشان دادن واکنش	C
۲۰	پرفراختن به مسائل قبل از واکنش	C
۲۱	شناخت موقعیت های خانوادگی	C
۲۲	دور کردن ذهن از فعالیت و مشغول شدن به کار دیگری	C
۲۳	توانایی نه گفتن	C
۲۴	امتناع و دوری از اتفاقات و حوادث بد	C
۲۵	شناسایی تفاوت های بین اضطراب، ترس و افسردگی	C
۲۶	توانایی تغییر در هیجانات	C
۲۷	بهره گیری از موقعیت های مناسب	C
۲۸	اتجام تلاش در سختی ها	C

همانطور که یافته های جدول ۴-۲ نشان می دهد در مرحله سوم از فرایند کدگذاری داده های گردآوری شده، مرتب سازی نهایی و خوشه بندی کلیه مفاهیم و کدهای محوری را در سه طبقه صورت گرفته است.

در مرحله آخر از فرایند تحلیل کیفی حاضر، یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل، حول محور هدف اصلی با پیوند دادن کدها (کدگذاری باز)، مفاهیم (کدگذاری محوری) و در نهایت رابطه بین طبقات (کدگذاری گزینشی) مشخص شد. طبقات به دست آمده و نتایج نهایی در جدول ۳ درج گردید

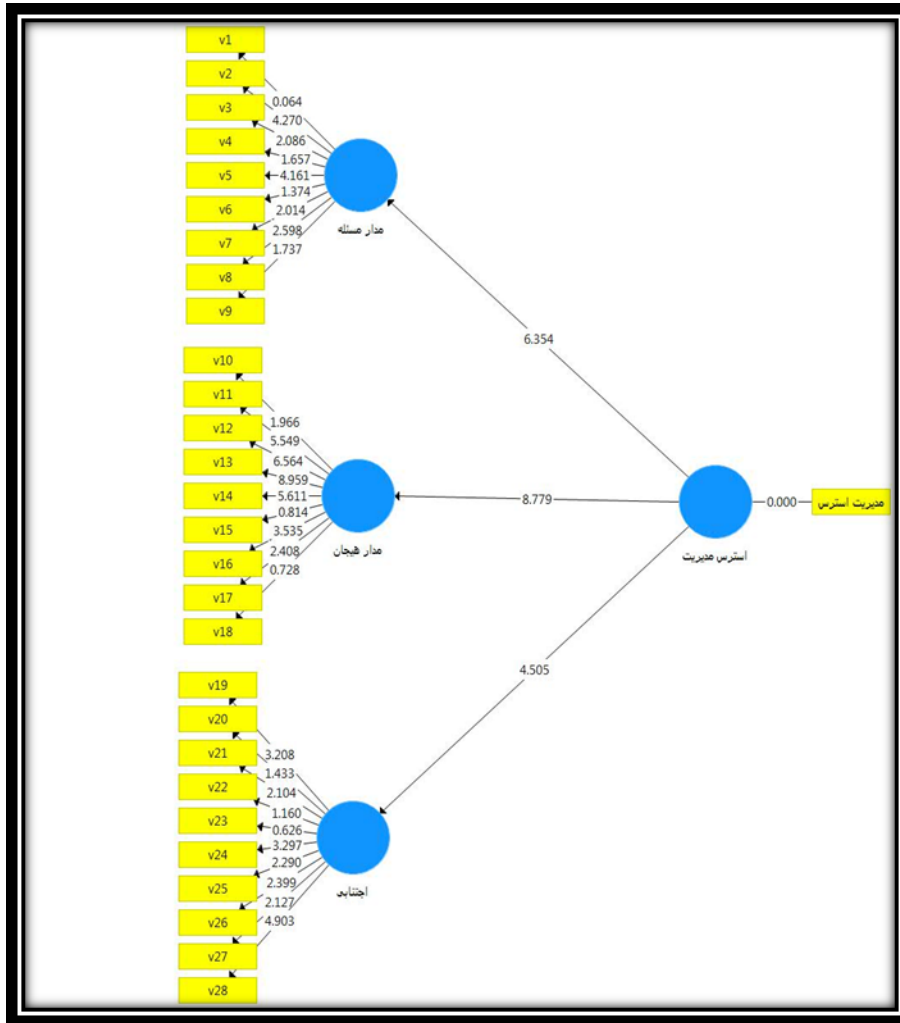
## جدول ۳: کدگذاری نهایی نتایج تحلیل محتوای مصاحبه نیمه ساختاریافته در مدیریت استرس

کد گذاری باز	کد گذاری محوری
A سبک مقابله ای مساله مدار،	آشنایی با راهبردهای مقابله
	کنترل افکار غیر منطقی و جایگزینی آن با افکار منطقی
	شناسایی سبک های مقابله ای مثبت
	تغییر شیوه رویارویی با موقعیت آزار دهنده
	تمرکز بر روی مسئله برای حل آن
	تصاویر ذهنی خوشایند
	شناسایی استرس های شغلی خوب و بد
	تشان دادن واکنش مثبت به دیگران
	تفکر درباره شیوه حل مسائل مشابه
	غلبه بر خشم
B سبک مقابله ای هیجان مدار	تلاش برای سازمان دادن کارها برای تسلط به موقعیت
	کنترل اضطراب
	خودبازنگری
	یافتن الگوی مناسب
	توجه و تمرکز بر جنبه های مثبت و منفی کار
	انجام تلاش و کوشش بیشتر در انجام کارها
	دادن انگیزه به خود
	اعطای فرصت به خود برای دور شدن از موقعیت
	تجزیه و تحلیل موضوع قبل از نشان دادن واکنش
	پرداختن به مسائل قبل از واکنش
C سبک مقابله ای اجتنابی	شناسخت موقعیت های خاتوادگی
	دور کردن ذهن از فعالیت و مشغول شدن به کار دیگری
	توقایی نه گفتن
	امتناع و دوری از اتفاقات و حوادث بد
	شناسایی تفاوت های بین اضطراب، ترس و افسردگی
	توقایی تغییر در هیجانات
	بهره گیری از موقعیت های مناسب
	انجام تلاش در سختی ها

جدول ۴: سوالات و بارهای عاملی تشکیل دهنده پرسشنامه محقق ساخته در سه مولفه به دست آمده بعد از چرخش

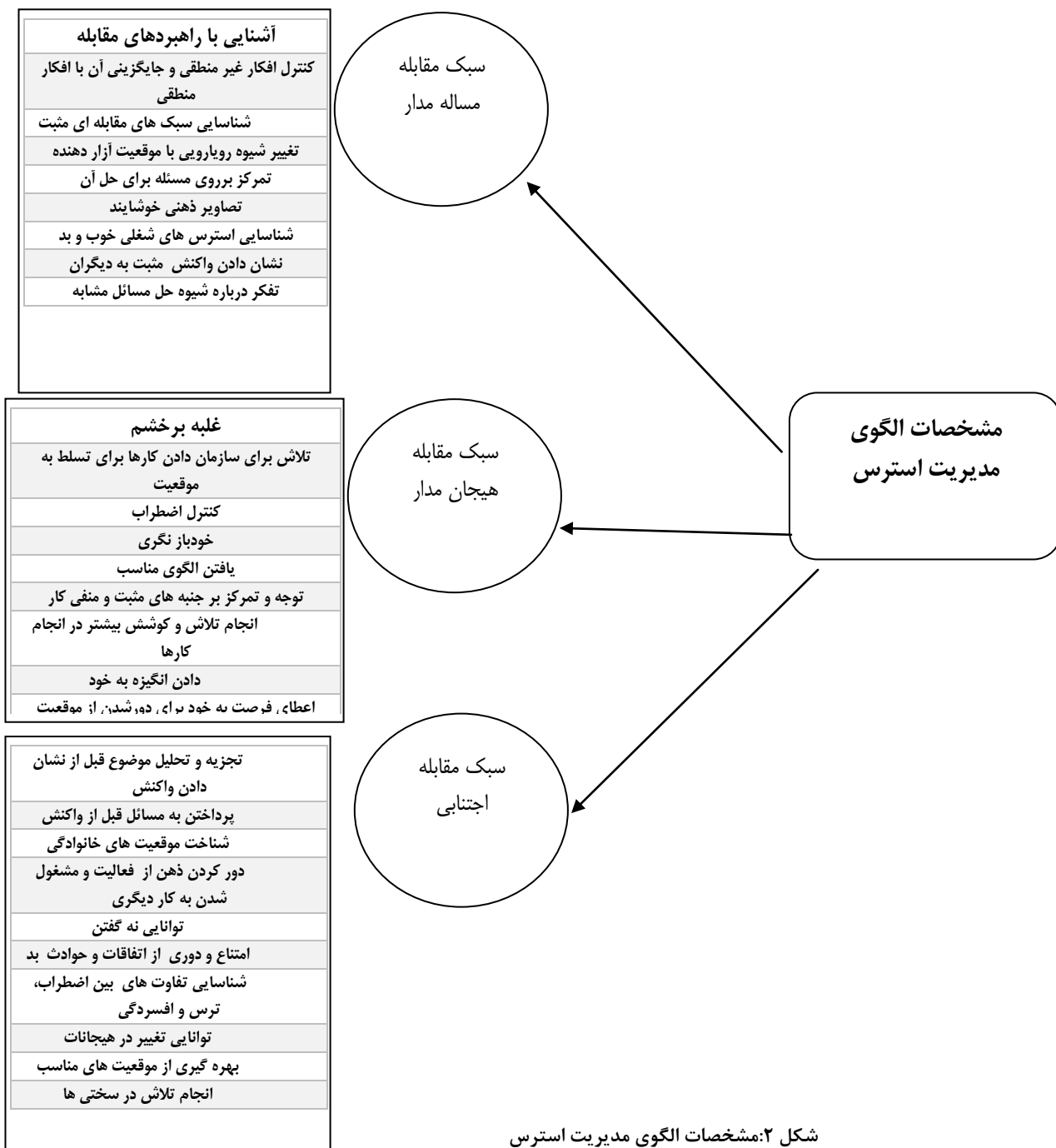
مولفه سوم	مولفه دوم	مولفه اول	سوالات
		۰۷۱	۱
		۰۷۳	۲
		۰۷۷	۳
		۰۷۳	۴
		۰۶۸	۵
		۰۶۸	۶
		۰۷۳	۷
		۰۶۳	۸
		۰۷۷	۹
	۰۶۲		۱۰
	۰۶۸		۱۱
	۰۷۷		۱۲
	۰۸۱		۱۳
	۰۷۳		۱۴
	۰۶۶		۱۵
	۰۶۹		۱۶
	۰۷۵		۱۷
	۰۷۳		۱۸
۰۷۹			۱۹
۰۸۰			۲۰
۰۶۵			۲۱
۰۷۰			۲۲
۰۶۳			۲۳
۰۶۳			۲۴
۰۷۵			۲۵
۰۷۳			۲۶
۰۶۶			۲۷
۰۶۳			۲۸

همانطور که در جدول ۴ ملاحظه می‌گردد بارهای عاملی سوالات در سه مولفه ارائه شده است. با توجه به نتایج این جدول سوالات ۱ تا ۹ بیشترین بار عاملی یا همبستگی را با عامل اول دارند و با توجه به محتوای این سوالات می‌توان ادعا کرد که این سوالات سبک مقابله ای مسئله مدار را می‌سنجد. از سوال ۱۰ تا ۱۸ هم بیشترین بار عاملی یا همبستگی را با مولفه دوم دارند و با توجه به محتوای سوالات می‌توان ادعا کرد که این سوالات سبک مقابله ای هیجان مدار را می‌سنجد. از سوال ۱۹ تا ۲۸ نیز بیشترین بار عاملی یا همبستگی را با مولفه سوم دارند و با توجه به محتوای سوالات می‌توان ادعا کرد که این سوالات سبک های مقابله ای اجتناب مدار را می‌سنجد. به منظور تحلیل عاملی تاییدی از نرم افزار Smart PLS نیز استفاده شد تا وضعیت الگوی تحلیل عاملی تاییدی نیز استخراج و گزارش شود.



شکل ۱: الگوی تحلیل عاملی تاییدی در حالت ضرایب استاندارد

در نهایت با توجه به مبانی نظری، مصاحبه با خبرگان و تحلیل عاملی تاییدی و اکتشافی مشخصات الگو در شکل زیر قابل مشاهده است:



شکل ۲: مشخصات الگوی مدیریت استرس

در مجموع با توجه به خروجی های نرم افزار اسمارت پی ال اس می توان به این نتیجه رسید که مدل تحقیق با داده های حاصل از این تحقیق منطبق است. در داده های بخش کمی، آزمون تحلیل رگرسیون چندمتغیری مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا مشخصه‌های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های مقابله با شرایط پر استرس استخراج گردید که نتیجه حاصله در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۵: شاخص‌های آماری خرده مقیاس‌های مقابله با شرایط پر استرس

انحراف معیار	میانگین	متغیر خرده‌مقیاس	
		10.1	56.6
9.0	53.8	راهبرد مقابله هیجان مدار	
7.6	54.7	راهبرد مقابله اجتناب مدار	

نتایج جدول شماره ۵ حاکی از آن است که میانگین راهبرد مقابله مسئله مدار ۵۶/۶ و میانگین راهبرد مقابله هیجان مدار ۵۳/۸ و راهبرد مقابله اجتناب مدار ۵۴/۷ بدست آمده است. مشخصه‌های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی استخراج گردید که نتیجه حاصله در جدول شماره ۶ زیر آمده است.

جدول ۶: شاخص‌های آماری خودکارآمدی

انحراف معیار	میانگین	متغیر	
		3.9	30.6

نتایج جدول شماره ۶ حاکی از آن است که میانگین خودکارآمدی افراد نمونه آماری برابر با ۳۰/۶ به دست آمده است.

جدول ۷: شاخص‌ها و آماره‌های تحلیل رگرسیون

ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی	ضریب تعدیل شده	اشتباه معیار برآورد
R	R2		
.506 <sup>a</sup>	.256	.245	.61631

نتیجه جدول شماره ۷ نشان می دهد که راهبردهای مقابله با شرایط پر استرس با خودکارآمدی دارای ۰/۵۰۶ درصد ضریب همبستگی است و ۲۵/۶ درصد از واریانس خودکارآمدی افراد راتبیین می کند.

جدول ۸: آزمون تحلیل واریانس رگرسیون

منبع تغییر	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان F	سطح معنی داری Sig.
اثر رگرسیون	28.186	3	9.395	24.735	۰/۰۰۱
اثر باقیمانده	82.046	216	.380		
جمع	110.232	219			

در اطلاعات جدول ۸ به تحلیل واریانس مشاهده شده ( $f=24/7$ ،  $df=3$  و  $216$ ) راهبردهای مقابله با شرایط پر استرس با خودکارآمدی افراد معنادار است. ( $p < 0/05$ ) به این ترتیب گویایی جدول نمایانگر این نکته است که بین راهبردهای مقابله با شرایط پر استرس با خودکارآمدی ارتباط معنی داری وجود دارد.

جدول ۹: متغیرهایی که وارد رگرسیون شده اند

شاخصها	ضریب تفکیک		نسبت t	سطح معناداری
	B	خطای معیار		
مقدار ثابت	.555	.382	1.453	۰/۰۰۱
راهبرد مقابله مسئله مدار	.430	.065	6.612	۰/۰۰۱
راهبرد مقابله هیجان مدار	-.252	.099	-2.554	۰/۰۰۱
راهبرد مقابله اجتناب مدار	-.159	.066	-2.892	۰/۰۰۱

ارقام مندرج در ترازهای جدول ۹ نشان داد راهبردهای مقابله با شرایط پر استرس بر خودکارآمدی افراد تاثیر متفاوتی دارند به نحوی که راهبرد مقابله مسئله مدار با خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری دارد و اثر راهبرد مقابله مسئله مدار بر خودکارآمدی افزایشی است ( $p < 0/05$ ). به معنای دیگر هرچه بر راهبرد مقابله مسئله مدار تاکید شود، خودکارآمدی افراد هم افزایش می یابد و در مقابل راهبرد مقابله هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار با خودکارآمدی رابطه منفی و کاهشی دارد ( $p < 0/05$ ) به نحوی که هرچه بر راهبرد هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار تاکید شود، خودکارآمدی افراد هم کاهش می یابد.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی آموزش مدیریت استرس و رابطه آن با خودکارآمدی کارکنان دانشگاه های علوم پزشکی زنجان، قزوین و مازندران و وزارت بهداشت و درمان آموزش پزشکی در سال ۱۳۹۹ بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده ها آمیخته اکتشافی (ابتدای کیفی و سپس کمی) و از نظر اجرای پژوهش، از نوع داده بنیاد (مرحله کیفی) و از نظر کمی پیمایشی مقطعی بود. سوالات پژوهش عبارت بودند از: (۱) مؤلفه‌های الگوی آموزش مدیریت استرس کدامند؟ (۲) الگوی آموزش مدیریت استرس کارکنان از چه اعتباری برخوردار است؟ (۳) آیا الگوی آموزش مدیریت استرس، با خودکارآمدی کارکنان رابطه دارد؟

در پاسخ به سوال اول پژوهش، ابتدا نتایج تحلیل محتوای مصاحبه نیمه ساختاریافته در بخش کیفی نشان داد همبستگی‌های موجود در بین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب می‌باشند و از انسجام لازم و کافی برای تبیین عوامل و مؤلفه‌های مقابله با شرایط پر استرس و زیرمقیاس‌های آن یعنی زیرمقیاس راهبرد مقابله مسئله مدار، زیرمقیاس راهبرد مقابله هیجان مدار و زیرمقیاس راهبرد مقابله اجتناب مدار برخوردار می‌باشند. بنابر نتایج و شواهد به دست آمده می‌توان گفت از مولفه‌های اصلی برای مقابله با شرایط پر استرس یعنی از سه راهبرد اساسی مقابله مسئله مدار، مقابله هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار می‌توان برای الگوی آموزش مدیریت استرس استفاده کرد.

در پاسخ به سوال دوم پژوهش، نتایج ضرایب ویژه نشان می‌دهد همه مواد ۴۸ گانه می‌تواند مقابله با شرایط پر استرس را تبیین نماید و لذا در این پژوهش به عنوان گویه‌ها و بارهای عاملی مناسب برای مقابله با شرایط پر استرس شناخته می‌شوند. بنابر شواهد و نتایج به دست آمده، می‌توان به این نتیجه اشاره نمود که در مجموع مولفه‌های ارائه شده برای مقابله با شرایط پر استرس از اعتبار لازم و مناسبی برخوردار می‌باشد. به بیان دیگر هر سه مولفه اصلی در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و می‌توان در پاسخ به سوال دوم اذعان نمود پرسشنامه مقابله با شرایط پر استرس معتبر بوده و مورد تأیید می‌باشد. و براین اساس می‌توان از آنها به عنوان مولفه‌های مقابله با شرایط استرس بهره برداری نمود.

در پاسخ به سوال سوم پژوهش، راهبردهای مقابله با شرایط پر استرس بر خودکارآمدی کارکنان تاثیر متفاوتی دارند به نحوی که راهبرد مقابله مسئله مدار با خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری دارد و اثر راهبرد مقابله مسئله مدار بر خودکارآمدی کارکنان افزایشی است، به معنای دیگر هرچه بر راهبرد مقابله مسئله مدار تاکید شود، خودکارآمدی کارکنان هم افزایش می‌یابد و در مقابل راهبرد مقابله هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار با خودکارآمدی کارکنان رابطه منفی و کاهشی دارد به نحوی



که هرچه بر راهبرد هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار تاکید شود، خودکارآمدی کارکنان ومدیران هم کاهش می‌یابد.

در مجموع نتایج بخش کیفی و کمی پژوهش حاضر نشان داد الگوی آموزش مدیریت استرس در بهبود خودکارآمدی عمومی کارکنان ومدیران اثربخش بوده است. مولفه‌های ارائه شده برای مقابله با شرایط پر استرس از اعتبار لازم و مناسبی برخوردار می‌باشد و هر سه مولفه اصلی (راهبرد مقابله مسئله مدار، مقابله هیجان مدار و راهبرد مقابله اجتناب مدار) در جهت تبیین و برآزش از وضعیت مناسبی برخوردار است و در پژوهش حاضر پرسشنامه مقابله با شرایط پر استرس معتبر بوده و مورد تأیید می‌باشد.

یافته های پژوهش حاضر با بخشی از یافته های ون دن براند وهمکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) (۳۴)؛ ژو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) (۳۵)؛ ولیا<sup>۳</sup> (۲۰۲۱) (۳۶)؛ تایو<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) (۳۷)؛ والنٹی و فاراسی<sup>۵</sup> (۲۰۲۱) (۳۸)؛ کوناشفسکی و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۲۱) (۳۹)؛ برما و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۲۱) (۴۰) باقری مقیمی وهمکاران (۱۳۹۸) (۴۱)؛ دبیری و همکاران (۱۳۹۳) (۴۲)؛ قجاوند و همکاران (۱۳۹۸) (۴۳)؛ فاریابی و همکاران (۱۳۹۵) (۴۴)؛ حافظی و همکاران (۱۳۹۸) (۴۵)؛ اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۵) (۴۶) همسویی دارد که نشانگر آن است که آموزش مدیریت استرس در بهبود خودکارآمدی عمومی کارکنان موثر بوده است. مطالعه ون دن براند وهمکاران<sup>۸</sup> (۲۰۲۰) نشان می دهد که در زمان تجربه تعارض نقش ، کارکنانی که تمایل به استفاده از راهبرد مقابله هیجان مدار دارند ، بیشتر در معرض تهدید در محیط کار قرار می‌گیرند . بنابراین ، سازمان‌ها ممکن است بخواهند مداخلاتی با هدف ایجاد آگاهی کارکنان از خطرات مرتبط با استفاده مکرر از راهبرد مقابله هیجان مدار را هنگام مواجهه با تعارضات نقش، سازمان دهی کنند . علاوه بر این ، خودکارآمدی ارتباط مثبتی با راهبرد مقابله مساله مدار داشت. با این حال ، استفاده از راهبرد مقابله مساله مدار در هنگام تعارض نقش ، ناکافی است . بنابراین ، سازمان‌ها باید مراقب باشند که این سبک مقابله را در زمانی که عامل استرس زا به عنوان غیرقابل کنترل درک می‌شود ، تشویق کنند.

<sup>1</sup> Van den Brande, W et al

<sup>2</sup> Zhou, T et al

<sup>3</sup> Vellia, Vellia

<sup>4</sup> Taiwo, J.

<sup>5</sup> Valenti, G.D.: Faraci, P.

<sup>6</sup> Konaszewski, K et al

<sup>7</sup> Berma, A et al

<sup>8</sup> Van den Brande, W et al

مطالعه ژو و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار و اثر واسطه‌ای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله مسئله مدار، تأثیر غیر مستقیم قابل توجهی بر علائم اختلال استرس پس از سانحه داشت. نتایج مطالعه ولیا (۲۰۲۱) نشان داد که بین خودکارآمدی و راهبرد مقابله هیجان مدار رابطه معنی داری وجود دارد و بین خودکارآمدی و راهبرد مقابله مسئله مدار نیز رابطه معنی داری وجود دارد. در مطالعه تایوو (۲۰۱۵) نیز راهبرد مقابله مسئله مدار با خودکارآمدی همبستگی مثبت داشت. مطالعه والنیتی و فاراسی (۲۰۲۱) نشان داد که خودکارآمدی با راهبردهای مقابله مسئله مدار، پس از در دسترس بودن رابطه‌ای و انعطاف‌پذیری ذهنی، به طور مثبتی با سازگاری دانشگاه همراه بود، در حالی که راهبردهای مقابله هیجان مدار ارتباط معنی داری نداشتند. مطالعه کوناشفسکی و همکاران (۲۰۲۱) یک رابطه مثبت بین خودکارآمدی و تاب‌آوری استرس را با راهبرد مقابله مسئله مدار نشان می‌دهد. در بخشی از مطالعه برما و همکاران (۲۰۲۱) بیماران با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای هیجان مدار بیشتر از راهبردهای مقابله مسئله مدار سازگار با عوامل استرس‌زا بودند، تقریباً دو سوم بیماران مورد مطالعه سطح خودکارآمدی پایینی داشتند. بین راهبردهای مقابله‌ای خودکارآمدی و عوامل استرس‌زا در بین بیماران مورد مطالعه همبستگی منفی معناداری وجود داشت. در حالی که بین راهبردهای مقابله‌ای و خودکارآمدی رابطه مثبت آماری معنی داری وجود داشت. مطالعه باقری مقیمی و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که بین سبک‌های مقابله‌ای و خودکارآمدی در مبتلایان به سرطان و افراد عادی تفاوت معناداری وجود داشته و نمرات بالاتر در راهبرد مساله مدار با خودکارآمدی بهتری همراه است و خودکارآمدی بهتر منجر به رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت می‌شود. یافته‌های پژوهش دبری و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که بین سرسختی روان‌شناختی، راهبردهای مقابله با استرس و خودکارآمدی در امدادگران رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های قجاوند و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد آموزش خودکارآمدی عمومی بر افزایش راهبرد مقابله با استرس مسئله مدار و کاهش راهبرد مقابله با استرس هیجان مدار و اجتنابی اثربخش است. یافته‌های فاریابی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد آموزش سبک‌های مقابله‌ای مبتنی بر مدل لازاروس و فولکمن به کارکنان می‌تواند باعث افزایش استفاده از روش‌های مقابله‌ای مسئله مدار و کاهش استفاده از سبک‌های مقابله‌ای هیجان مدار و افزایش سطح سلامت در تمامی ابعاد بخصوص بعد روانی کارکنان شود. نتایج حافظی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد بین خودکارآمدی فردی با سبک مقابله مسئله مدار و هیجان مدار و واجتنابی رابطه وجود دارد. نتایج اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد بین ابعاد شیوه‌های مقابله با استرس شیوه مقابله مسأله مدار، هیجان مدار و اجتنابی و خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین یافته‌های وی نشان می‌دهد تفاوت بین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر در شیوه مقابله هیجان مدار در پرسشنامه شیوه مقابله با استرس معنادار است ولی تفاوت نمرات بین دانش‌آموزان دختر و پسر در شیوه مسأله مدار و اجتناب مدار معنادار نیست.

در تبیین یافته های پژوهش حاضر می توان گفت:

یافته های پژوهش حاضر را می توان بر اساس دیدگاه لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) و بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) تبیین نمود. دیدگاه لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) را می توان در دو شکل کلی از راهبردهای انطباقی و سازگار با شرایط استرس زا بیان نمود که شامل راهبرد مسئله مدار و راهبرد هیجان مدار می باشد. راهبرد مسئله مدار شامل تلاش های هدفمند برای کنترل و یا تغییر منبع استرس زا می باشد. به عنوان مثال، فردی که به هنگام فشار روانی، به ورزش و گردش می پردازد تلاش می کند بخشی از فشار روانی وارده را کاهش دهد. راهبرد هیجان مدار، کوشش هاورفتارهایی هستند که برای تعدیل واکنش های هیجانی در شرایط استرس زا صورت می گیرند، مانند کسی که در مقابل عوامل استرس زا به گروه ها و دوستان رو می آورد و یا به مواد مخدر متوسل می شود. به عقیده لازاروس و فالکمن (۱۹۸۵) مقابله عبارت است از کوشش های رفتاری و شناختی که برای غلبه بر مشکلات انجام می شود، در حالی که فرد بر این باور است که برای حل آن به انرژی و توانی فراتر از وجود خود نیاز دارد (۴۷).

به نظر بندورا، تاثیر برداشت انسان از خودکارآمدی گسترده بوده و شامل موارد زیر است (1): افراد به چه فعالیت هایی می پردازند، (2) چه مقدار از تلاش های خود را صرف یک موقعیت مشخص می کنند، (3) برای چه مدت در مقابل موانع ایستادگی می کنند و (4) واکنش های هیجانی فرد به هنگام پیش بینی یک موقعیت و یا هنگام انجام آن چگونه است. بدیهی است که تفکر، احساسات و رفتار انسان در موقعیت هایی که به توانایی خود احساس اطمینان می کند متفاوت از رفتار وی در موقعیت هایی است که در آن احساس عدم امنیت و یا فقدان صلاحیت می کند. لذا درک انسان از خودکارآمدی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی فرد تاثیر می گذارد. در نظریه شناختی اجتماعی، در آسیب شناسی روانی، یادگیری رفتار های خاص و واکنش های عاطفی مورد توجه است، ولی به طور فزاینده ای بر نقش انتظارات مختل کننده و خود پنداره نیز تاکید می کند. ممکن است فرد به اشتباه انتظار داشته باشد که از پی بعضی از حوادث، رویدادهای دردناکی اتفاق بیفتد و یا بعضی از موقعیت ها با درد همراه باشد. بنابراین، ممکن است طوری عمل کند که گویی از موقعیت های خاصی اجتناب می نماید و یا به نحو رفتار کند که موجب ایجاد موقعیتی شود که سعی داشت از آن اجتناب کند. به عنوان مثال، فرد فکر می کند نزدیکی به دیگران با درد و ناراحتی همراه است، پس با سایر افراد به طرز خصمانه رفتار می کند و در نتیجه، از سوی آنها طرد می شود و لذا انتظار وی در این مورد که نزدیکی به دیگران به ناامیدی و طرد منجر خواهد شد، تایید می شود. فرآیندهای شناختی به دلیل خودارزیابی های مختل کننده و به خصوص، از نظر خودکارآمدی ضعیف یا ناکارآمدی درک شده نیز نقشی در آسیب

<sup>1</sup> Bandura A

شناسی روانی بازی می کنند. خودکارآمدی ادراک شده، برداشتی است که در آن فرد می تواند به انجام تکلیفی بپردازد که لازمه یک موقعیت است و یا با آن انطباق دارد. در ناکارآمدی ادراک شده، فرد احساس می کند که قادر نیست تکلیفی را به انجام برساند که لازمه یک موقعیت است و یا با خواسته های آن در موقعیت در انطباق است. بنابراین، در نظریه شناختی اجتماعی، این ناکارآمدی ادراک شده است که نقش اصلی را در اضطراب و افسردگی افراد بازی می کند. معتقد است که افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی عمدتاً از لحاظ باورهای مختل درباره کارآمدی خود و نه از لحاظ مهارت های اجتماعی واقعی، با دیگران متفاوتند. از نظر بندورا درمانگر باید شرایط محیطی توانا سازی فراهم کند تا افراد مبتلا به هراس و استرس بتوانند علیرغم باورهایشان عملکرد موفق داشته باشند. او تقسیم تکالیف دشوار یا ترس آور به تکالیف کوچکتر را به عنوان روشی برای تحقق این امر پیشنهاد می کند (۴۸). خودکارآمدی همچنین نقش محوری در خودگردانی حالات هیجانی و سلامت روان افراد دارد. افراد با خودکارآمدی قوی، استقامت و پشتکار بیشتری داشته و کمتر مضطرب و افسرده اند. آنها بیشتر موفق بوده و کمتر مستعد آسیب های اجتماعی روانی همچون اعتیاد یا اختلال های روان آزردهی هستند. افرادی که باور دارند می توانند تهدید های بالقوه را کنترل نمایند کمتر از کسانی که باور به توانایی در ادرار تهدید های بالقوه را ندارند، برانگیختگی و اضطراب را تجربه می کنند. از طرف دیگر عدم خودکارآمدی در رسیدن به اهداف مطلوب بر ارزیابی فرد از ارزشمندی خود و احساس رضایتمندی وی تاثیر می گذارد و می تواند باعث احساس افسردگی، غمگینی و بیهودگی گردد (۴۹). قضاوت در مورد خودکارآمدی شخصی، مفهوم مرکزی در احساس بی کفایتی فرد افسرده است. عدم خودکارآمدی در اثر گذاری بر وقایع و شرایطی که به طور معنی دار در زندگی فرد دارای ارزش هستند و همچنین ناتوانمندی برای دریافت تقویت کننده های محیطی، احساس غم، ناامیدی و اضطراب را در فرد برمی انگیزاند (۵۰).

کارکردن در حوزه مشاغل وابسته به پزشکی به دلایل مختلف چالش برانگیز است، زیرا که نوع کار مستلزم سرعت عمل بوده و ماهیت آن در حال تغییر میباشد و مهمتر از همه این که شغل کارکنان مراکز علوم پزشکی نیازمند توجه و ارائه مراقبت دائم و تعامل با مراجعان و وابستگان آنها است که غالباً ممکن است در بحران بیماری های همه گیر یا بومی به سربرند. بنابراین بنا بر این، با آموزش مدیریت استرس و راهبردهای مقابله ای متناسب در کارکنان علوم پزشکی، می توان پیامدهای عدم کنترل اجتماعی، هیجانی و شغلی بهتر کارکنان با جامعه مرتبط است و این امر با خودآگاهی بالا مرتبط است. همچنین مدیریت موقعیت ها نوعی راهبرد مقابله ای محسوب می شوند و هر راهبردی که بتواند به کاهش موقعیت فشار زا کمک نماید راهبرد مناسبی به شمار می رود، زیرا استفاده از راهبردهای مقابله ای بستگی به شرایط و موقعیت دارد و نمی توان آنها را به مناسب و نامناسب تقسیم کرد. راهبردهای مسئله مدار مقابله ای شامل (رفتارهای حل مسئله و جست و جوی حمایت اجتماعی)، راهبردهای

هیجان‌مدار شامل (اضطراب و خودانتقادی) و راهبردهای اجتنابی شامل (تفکر آرزومندانه و انکار مشکلات) می‌گردند. به عنوان مثال، هنگامی که فرد از راهبردهای سازنده حل مسئله، مانند مسئولیت‌پذیری استفاده می‌کند مسئولیت حوادث پیش آمده را می‌پذیرد. در چنین شرایطی برای رسیدن به اطلاعات صحیح و مناسب تلاش می‌کند که این امر می‌تواند باعث حل مناسب مسئله شود و فرد دیدگاهی خوش بینانه توأم با احساس کنترل و کارآمدی بر موقعیت داشته باشد. در مقابل فردی که به راهبردهای مقابله‌ای نادرست متوسل می‌شود، به علت تعبیر و تفسیر نادرست از موقعیت ممکن است به نتیجه نادرستی برسد و تصمیم‌گیری‌ها بینانه‌ای بگیرد که ناشی از ناکارآمدی خود می‌باشد. این موضوع باعث می‌شود فرد شرایط موقعیت و محرک‌ها را خارج از کنترل و توان خود و اتفاقات و حوادث را مربوط به شانس و سایر عوامل غیرقابل کنترل بداند. به دنبال چنین باور و دیدگاهی ممکن است به جای تفکر مثبت، سازنده و قابل کنترل، همه چیز را به عوامل ماورایی نسبت دهد و در قبال حوادث به وجود آمده احساس مسئولیت نکند و خود را اسیر حوادث و درمانده احساس کند و سرانجام تسلیم رویدادها و حوادث شود که همه این موارد ناشی از ناکارآمدی فرد است. فرد با به کار بستن سبک مقابله کارآمد مسئله‌مدار از مهارت‌های شناختی برای حل مسئله استفاده می‌کند. بر این اساس، راه‌های مقابله با مشکل مستقیماً بررسی می‌شود و معمولاً با یافتن راه‌های مناسب برای مشکل، رضایت روان‌شناختی حاصل می‌شود. از سوی دیگر، این وضعیت آشفتگی هیجانی را کاهش داده و باعث نظم و انسجام فکری می‌شود. در سایه انسجام فکری و آرامش به دست آمده منبع استرس نیز بهتر شناسایی شده و ممکن است به صورت قابل کنترل ارزیابی شود. شناخت منبع کنترل، از یک سو، و قابل کنترل ارزیابی کردن آن، از سوی دیگر، به افزایش سلامت روانی کمک می‌کند.

در نتیجه چنانچه استرس به طور صحیح و درست از طریق آموزش‌های مناسب استرس‌مدیریت شود نه تنها سلامت افراد را به خطر نمی‌اندازد بلکه فرد را در برابر شرایط مشابه در آینده واکسینه می‌کند. داشتن مهارت‌هایی که به فرد کمک می‌کنند تا در مسیر دست‌یابی به موفقیت‌ها استرس کمتری داشته باشد علاوه بر افزایش سلامت روانی، سبب کارایی بالاتر او می‌شود؛ مهارت‌های کنترل استرس می‌تواند بر خلق مناسب فرد در محیط‌های آموزشی نیز مؤثر باشد.

پژوهش حاضر از نظر زمانی به سال ۱۳۹۹ محدود می‌باشد و اگر بخواهیم نتایج را تعمیم دهیم، باید جانب احتیاط را در نظر داشت. و محدودیت دوم پژوهش هم اینکه به ابزار اندازه‌گیری متغیرها که فقط از مصاحبه و پرسشنامه استفاده گردیده است و از سایر روش‌های اندازه‌گیری مانند مشاهده و یا مراجعه به اسناد استفاده نشده است.

### پیشنهادها

با توجه به اینکه سبک‌های مقابله ای مساله مدار و منطقی می‌تواند اثر مثبتی بر شاخص خودکارآمدی کارکنان داشته باشد لذا به متولیان امر توصیه می‌شود از دانش، توان و تجربه روان شناسان خبره در شناساندن و معرفی دقیق و مستمر سبک‌های مقابله ای مساله مدار به کارکنان بهره برداری نمایند تا شاهد اثرات سودمند آن در ادارات و سازمان های دولتی باشیم.

پیشنهاد می‌شود با توجه به تاثیر انکارناپذیر شیوه‌های مقابله با استرس بر سطح خودکارآمدی این موضوع در سند جامع نظام آموزشی کارکنان کشور بویژه کادر درمان و علوم پزشکی گنجانده شود. پیشنهاد می‌شود برای افزایش اعتبار روش های درمانی استرس شغلی کارکنان و قابلیت تعمیم پذیری آنها شیوه های مداخله توسط متخصصان متفاوتی اعمال گردد.

پیشنهاد می‌شود تدوین برنامه ای سازمان یافته که بر اساس آنها آموزش مدیریت استرس کارکنان متناسب با رده ها و سطوح متفاوت شغلی با برگزاری دوره های آموزشی ویژه امکان پذیر باشد

پیشنهاد می‌شود مطالعات طولی بر روی شناخت عوامل موثر بر کاهش استرس شغلی کارکنان و مدیران سازمان های دولتی، با استفاده از تاثیر راهبردهای مختلف شناختی رفتاری آموزش ها و افزایش بهبودی متغیرهای مورد مطالعه در این گروه و سایر افراد و سازمان ها با رصد طولانی مدت انجام شود. با توجه به این که پژوهش حاضر بر روی کارکنان سازمان های دولتی انجام گرفته است ، لذا پیشنهاد می‌شود در این راستا پژوهشی با نمونه سایر مشاغل از جمله سازمان های خصوصی انجام گیرد و نتایج پژوهش های این تحقیق ها مورد مقایسه تطبیقی و تجزیه و تحلیل قرار گیرد. تکرار پژوهش های مشابه با مشارکت کنندگان بیشتر و با همگنی بالاتر و پیگیری مشارکت کنندگان در فواصل زمانی مشخص و به مدت طولانی تر ، می‌تواند نتایج قوی تر و راهکارهای عملی تری را در خصوص کارکنان حاصل نماید.

دوره های آموزشی جهت رشد باورهای خودکارآمدی و مدیریت استرس در مورد نحوه برخورد مدیران سازمان های با کارکنان با استرس بالا بویژه در ایام بیماری های همه گیر جهانی و بومی برگزار شود.

## منابع

- (1) MAGTIBAY, Donna L., et al. Decreasing stress and burnout in nurses: efficacy of blended learning with stress management and resilience training program. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 2017, 47.7/8: 391-395.
- (2) Gradus J. Prevalence and prognosis of stress disorders: a review of the epidemiologic literature. *CLEP*. 2017 May; Volume 9:251-60.
- (3) Sgoifo A, Montano N, Esler M, Vaccarino V. Stress, behavior and the heart. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2017 Mar;74:257-9.
- (4) Hankin BL, Young JF, Abela JRZ, Smolen A, Jenness JL, Gulley LD, et al. Depression from childhood into late adolescence: Influence of gender, development, genetic susceptibility, and peer stress.. *Journal of Abnormal Psychology*. 2015 Nov;124(4):803-16.
- (5) Obbarius N, Fischer F, Liegl G, Obbarius A, Rose M. A Modified Version of the Transactional Stress Concept According to Lazarus and Folkman Was Confirmed in a Psychosomatic Inpatient Sample. *Front Psychol*. 2021 Mar 5;12
- (6) Lazarus RS, Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping. *Eur J Pers*. 1987 Sep;1(3):141-69.
- (7) Lazarus RS. Psychological Stress and Coping in Adaptation and Illness. *Int J Psychiatry Med*. 1974 Dec;5(4):321-33.
- (8) Lazarus RS, Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping. *Eur J Pers*. 1987 Sep;1(3):141-69.
- (9) Folkman S, Lazarus RS. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination.. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985;48(1):150-70.
- (10) Zureck E, Altstötter-Gleich C, Gerstenberg FX, Schmitt M. Perfectionism in the Transactional Stress Model. *Personality and Individual Differences*. 2015 Sep;83:18-23.
- (11) Paek M, Ip EH, Levine B, Avis NE. Longitudinal Reciprocal Relationships Between Quality of Life and Coping Strategies Among Women with Breast Cancer. *ann behav med*. 2016 Oct;50(5):775-83.
- (12) Lazarus R, Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York, NY: Springer Publishing Company; 1984.
- (13) Liu F, Zhang Z, Chen L. Mediating effect of neuroticism and negative coping style in relation to childhood psychological maltreatment and smartphone addiction among college students in China. *Child Abuse Negl*. 2020 08;106:104531.
- (14) Lin J, Su Y, Lv X, Liu Q, Wang G, Wei J, et al. Perceived stressfulness mediates the effects of subjective social support and negative coping style on suicide risk in Chinese patients with major depressive disorder. *J Affect Disord*. 2020 03 15;265:32-8.
- (15) Demmel R, Rist F. Prediction of Treatment Outcome in a Clinical Sample of Problem Drinkers. *Addictive Disorders & Their Treatment*. 2005 Mar;4(1):5-10.
- (16) Moos RH, Holahan CJ. Dispositional and contextual perspectives on coping: toward an integrative framework. *J Clin Psychol*. 2003 Dec;59(12):1387-403.
- (17) Witkiewitz K, Marlatt GA. Relapse prevention for alcohol and drug problems: that was Zen, this is Tao. *Am Psychol*. 2004 May-Jun;59(4):224-35.
- (18) Levin C, Ilgen M, Moos R. Avoidance coping strategies moderate the relationship between self-efficacy and 5-year alcohol treatment outcomes. *Psychol Addict Behav*. 2007 Mar;21(1):108-13.
- (19) Rettie H, Daniels J. Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic.. *American Psychologist*. 2021 Apr;76(3):427-37.
- (20) Bandura A, Pajares F, Urdan T. Self-efficacy beliefs of adolescents. 2006: 307-37

- (21) Karademas EC, Kafetsios K, Sideridis GD. Optimism, self-efficacy and information processing of threat-and well-being-related stimuli. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. 2007 Dec;23(5):285-94.
- (22) Morales-Rodríguez FM, Pérez-Mármol JM. The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Front Psychol*. 2019 Aug 7;10: 1689
- (23) Chinaveh M, Ishak NM, Salleh AM. Improving Mental Health and Academic Performance through Multiple Stress Management Intervention: Implication For Diverse Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010;7:311-6.
- (24) Ball, J. M. .Burnout, Self-Efficacy, and Coping Strategies Among College Faculty. A Thesis Submitted to the Faculty of OLD DOMINION UNIVERSITY.2021.
- (25) Brown, M. J. Relationship Between Stress Management Self-Efficacy, Stress Mindset, and Vocational Student Success (Doctoral dissertation, Walden University).2019.
- (26) Henderson, K. J.Development of a Text Message Stress Management Intervention and its Impact on Perceived Stress and Coping Self-efficacy among Student Nurses. *Graduate Theses and Dissertations* , University of Arkansas.2019.
- (27) Makara-Studzińska M, GOLONKA K, Izydorczyk B. Self-Efficacy as a Moderator between Stress and Professional Burnout in Firefighters. *IJERPH*. 2019 Jan 10;16(2):183.
- (28) Lloyd J, Bond FW, Flaxman PE. Work-related self-efficacy as a moderator of the impact of a worksite stress management training intervention: Intrinsic work motivation as a higher order condition of effect.. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2017 Jan;22(1):115-27.
- (29) Babaie E, Golestani T, Nazoktabar H, Entezari R. The Effect of Stress Management Training on Self-efficacy and Quality of Life in Nurses of Government Hospitals in Tehran City. *Journal of Health and Care*. 2020. 22.2: 157-167.
- (30) Vellia, Vellia .*Hubungan self efficacy dan coping strategy pada karyawan usia dewasa awal yang mengalami PHK selama pandemik COVID-19 di Jakarta = The relationship of self efficacy and coping strategy in early adult employees who experienced phone during the covid-19 pandemic in Jakarta*. Bachelor thesis, Universitas Pelita Harapan.2021.
- (31) Mete P. Structural Relationships between Coping Strategies, Self-Efficacy, and Fear of Losing One's Self-Esteem in Science Class. *IJTES*. 2021 Jul 17;5(3):375-93.
- (32) Bodys-Cupak I, Majda A, Kurowska A, Ziarko E, Zalewska-Puchala J. Psycho-social components determining the strategies of coping with stress in undergraduate Polish nursing students. *BMC Nurs*. 2021 Dec;20(1): 1-13.
- (33) Schwarzer, R., & Jerusalem, M.. The general self-efficacy scale (GSE).. *Anxiety, Stress, and Coping* 2010; 12 (1) .
- (34) Van den Brande W, Baillien E, Elst TV, De Witte H, Godderis L. Coping styles and coping resources in the work stressors–workplace bullying relationship: A two-wave study. *Work & Stress*. 2020 Oct 1;34(4):323-41.
- (35) Zhou T, Guan R, Sun L. Perceived organizational support and PTSD symptoms of frontline healthcare workers in the outbreak of COVID-19 in Wuhan: The mediating effects of self-efficacy and coping strategies. *Appl Psychol Health Well-Being*. 2021 Mar 20:
- (36) Vellia, Vellia . *The relationship of self efficacy and coping strategy in early adult employees who experienced phone during the covid-19 pandemic in Jakarta*. Bachelor thesis, Universitas Pelita Harapan.2021.
- (37) Taiwo J. A Commentary on the Relationship between Self-efficacy, Problem-focused Coping and Performance. *BSUJ*. 2015 Sep 14;2(1):37-41.
- (38) Valenti, G.D.; Faraci, P.Predicting University Adjustment from Coping-Styles, Self-Esteem, Self-Efficacy, and Personality: Findings from a Survey in a Sample of Italian Students. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*. 2021, 11, 894–907.



- (39) Konaszewski K, Kolemba M, Niesiołędzka M. Resilience, sense of coherence and self-efficacy as predictors of stress coping style among university students. *Curr Psychol*. 2021 Aug;40(8):4052-62.
- (40) Berma, A., Abo El-Ata, A., wahba, N., Elmwafy, R. RELATION BETWEEN STRESSORS, COPING STRATEGIES AND SELF-EFFICACY AMONG PATIENTS UNDERGOING HEMODIALYSIS. *Port Said Scientific Journal of Nursing*. 2021; 8(1): 122-141.
- (41) Bagheri moghimi behbadi. M., Mazaheri. M. Studv Of Coping Styles and Self-efficacy In Women With Breast Cancer For Women in the General. *Journal of Health Literacy*, 2019; 4(3): 66-76.
- (42) Dayyeri, Zinab Sarvghad, 'Sirous' Barzegar. Majid .The relationship between coping strategies with stress, self-efficacy and psychological hardiness in relief workers of Red Crescent society of Kohgiluyeh & Boyer-Ahmad province, *Scientific Journal of Rescue Relief*, 2015; 6(4), 66.
- (43) Qajavand, Ghasem; Hashemi, Fatemeh The effectiveness of public self-efficacy training and religious beliefs on coping strategies for women working in government offices in Mashhad Region. *Heritage of Taha*. 2019;No. 5. ۱۱۲91-1120.
- (44) Farvabi R, Mirzavi R, Salari E, Javadi A. Investigating the effect of Education based on Lazarus and Folkman's Transactional Stress Model on Coping Skills of Jieroft University of Medical Sciences Health care workers. *J Jiroft Univ Med Sci*. 2016; 3 (1) :120-129
- (45) Hafezi, Fariba; Ismaili, Somaveh; Farashbandi, Afsaneh.The Relationship between Extraversion and Individual Efficiency with Stress Coping Styles in Students of Islamic Azad University, Ahvaz Branch. *Journal of Social Psychology*, 2019;Volume 13, Number 53, 90-81.
- (46) Ismaili, Fariba 'Fasnaehari, Ehsan 'Mirskhani,Nasim. The relationship between self-efficacy and coping styles in new students of Tabriz University, Fifth International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran,2016.
- (47) Desmond DM, Shevlin M, MacLachlan M. Dimensional analysis of the coping strategy indicator in a sample of elderly veterans with acquired limb amputations. *Pers Individ Dif*. 2006;40(2):249-59.
- (48) Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*. 1978 Jan;1(4):139-61.
- (49) Bandura A, Pastorelli C, Barbaranelli C, Caprara GV. Self-efficacy pathways to childhood depression.. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999;76(2):258-69.
- (50) Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspect Psychol Sci*. 2006 Jun;1(2):164-80.

## طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودروسازی (مورد مطالعه: گروه خودروسازی سایپا)<sup>۱</sup>

محمدعلی برجی خانی اوانکی<sup>۲\*</sup>

عصمت مسعودی ندوشن<sup>۳</sup>

زهرا طالب<sup>۴</sup>

نیره شاه محمدی<sup>۵</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف طراحی الگوی آموزش راهبردی و تبیین نقش آن در توسعه منابع انسانی انجام شده است. این پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی می‌باشد که از روش آمیخته از نوع اکتشافی به‌عنوان روش پژوهش استفاده کرده است. جامعه مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی ۲۷ نفر و کمی ۴۰۰ نفر از متخصصان حوزه آموزش و توسعه منابع انسانی و استراتژی گروه خودروسازی سایپا به‌عنوان مشارکت‌کننده استفاده شده است. از روش نمونه‌گیری هدفمند در بخش کیفی و تصادفی طبقه‌ای در بخش کمی استفاده شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی شامل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی شامل پرسش‌نامه محقق ساخته بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از نرم‌افزار Excel و کمی از نرم‌افزار AMOS و SPSS استفاده شد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی شامل روش داده‌بنیاد (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) در بخش کمی از روش تحلیل مسیر، همبستگی پیرسون و تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج این پژوهش در بخش کیفی منجر به شکل‌گیری الگوی آموزش راهبردی باهدف توسعه منابع انسانی در گروه خودروسازی سایپا شد و در بخش کمی تأثیر الگوی آموزش راهبردی در تبیین توسعه منابع انسانی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آموزش راهبردی به‌صورت مستقیم و معنی‌دار بر عواملی چون توسعه فردی و توانمندسازی، تسهیم دانش و بهبود عملکرد فردی و بهره‌وری کارکنان تأثیر دارد. این نتایج، انطباق و همسویی این پژوهش با تحقیقات پیشین را تأیید می‌کند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند دلالت‌های کاربردی و عملیاتی در راستای توسعه منابع انسانی در گروه خودروسازی سایپا ارائه دهد.

**کلیدواژگان:** آموزش راهبردی، توسعه منابع انسانی، گروه خودروسازی سایپا، نظریه داده بنیاد، روش آمیخته

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران. (مسئول مکاتبات: borjikhani@gmail.com)

<sup>۳</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دکترای مدیریت آموزشی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دکترای مدیریت آموزشی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

<sup>۵</sup> استادیار، عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران.

### مقدمه

در محیط پرقابیت امروز نیروی انسانی به‌عنوان یکی از دارایی‌های اصلی هر سازمان و نقش آن در موفقیت آن سازمان غیرقابل‌انکار است. در نتیجه مجهز کردن این دارایی منحصربه‌فرد به اطلاعات، دانش و مهارت باهدف به حداکثر رساندن عملکرد شغلی، ضروری به نظر می‌رسد (۱). در جهان امروز آنچه بیش از همه دارای اهمیت می‌باشد، توسعه نیروی انسانی است. اقتصاددانان معتقدند آنچه را که در نهایت خصوصیت روند توسعه اقتصادی و اجتماعی یک کشور را تعیین می‌کند، منابع انسانی آن کشور است، نه سرمایه و یا منابع مادی دیگر (۲). مهم‌ترین مؤلفه سازمانی که در سازگاری، بقا و توسعه بنگاه‌ها با توجه به تغییرات اقتصاد جهانی می‌تواند مؤثر واقع گردد، سرمایه دانشی یا منابع انسانی سازمان‌ها است. سازمان‌ها بایستی بتوانند با به‌کارگیری سیستم‌های آموزشی و یادگیری هدفمند و استراتژیک سازگار با مأموریت، اهداف و استراتژی‌های سازمانی، از عهده توسعه و نوسازی و افزایش سرمایه دانشی و فکری و پرورش منابع انسانی خود برآیند (۳). سازمان‌های امروزی از ارکان مهمی از قبیل سرمایه، منابع انسانی، فناوری و مدیریت تشکیل یافته‌اند که به زعم بسیاری از صاحب‌نظران، منابع انسانی مهم‌ترین رکن در این بین است. زیرا کارآیی سازمان‌ها منوط به انجام وظایف درست و صحیح این نیروها در حوزه‌های صف و ستادی است. لذا تأمین این سرمایه انسانی مستلزم انجام فعالیت‌های آموزشی منظم در تمامی سطوح سازمانی است (۴). نظام آموزش، فعالیت‌های توسعه و بهسازی افراد را هدف قرار می‌دهد بنابراین اختصاص یک موقعیت برجسته به این امر در برنامه‌ریزی استراتژیک سازمانی، به بازسازی فرهنگ مناسب توسعه کمک با ارزشی می‌کند. آموزش و توسعه در راستای تحقق اهداف راهبردی سازمان به اجرا در می‌آید و منافعی برای افراد و سازمان از جمله؛ سودآوری، کسب مزیت رقابتی، افزایش دانش شغلی دارد (۵). مدیریت بر آموزش منابع انسانی با نگاه راهبردی، مدیریت با ارزشترین سرمایه‌های سازمان یعنی نیروی کار قلمداد می‌شود. مزیت رقابتی سازمان‌ها بیش از هر چیز، اساساً به کیفیت آن بستگی دارد که آموزش تاثیر بسزایی در ارتقاء آن دارد (۶). آموزش راهبردی نقش مهمی در جهت‌گیری و توسعه افراد در آینده ایفا می‌کند و برای اداره و انجام عملیات مورد نیاز و ضروری سازمانی ترکیب «دانش، مهارت و استعداد» را برای سازمان‌ها فراهم می‌کند (۷). امروزه صنعت خودروسازی کشور با چالش‌هایی نظیر "تحریم‌های بین‌المللی اقتصادی و صنعتی، تغییرات سریع و پرشتاب تکنولوژیکی، خواسته‌های متنوع مشتریان، انتظارات زیاد ذینفعان، الزامات قانونی و زیست محیطی و مدیریت کیفیت" مواجه است. صنعت خودرو در آستانه یک تغییر بزرگ است و فن‌آوری عامل پیشران این تغییر است که توسط الزامات قانونی، جمعیتی و زیست‌محیطی شکل داده می‌شود. پیشرفت‌های تکنولوژیکی و الزامات زیست‌محیطی خودروسازان جهان را به سمت تولید خودروهای پاک و هوشمند سوق می‌دهد (۸). هفت تغییر بزرگ تکنولوژیکی را در سطح بین‌المللی برای صنعت خودرو پیش‌بینی شده که عبارتند از: ۱- تبدیل سوخت‌های فسیلی به سوخت‌های

جدید. ۲- سبک‌ترکردن وزن خودروها ۳- خودروهای هوشمند خودران ۴- ارتقا توانمندی‌های زنجیره تأمین ۵- رقبای جدید ۶- راننده مشترک و در حال تغییر ۷- اینترنت خودروهای آینده را نام برد؛ لذا با بررسی چالش‌ها و تغییرات فوق‌الذکر، ضرورت و اهمیت آموزش راهبردی با نگاه به آینده برای منابع انسانی شاغل در صنعت خودروسازی را دوچندان نموده است (۹). صاحب‌نظران در تأکید بر اهمیت نقش آموزش، نظریه‌ها و دیدگاه‌های گوناگونی را ارائه داده‌اند و اعتقاد دارند که آموزش روش استفاده شده جهت کسب مهارت و دانش کارکنان برای انجام کارهایشان است (۱۰). به عبارت دیگر آموزش به عنوان یک موضوع انتقادی مدیریت سرمایه انسانی و همچنین سریع‌ترین بخش افزایش کارایی کارکنان است. آموزش بعنوان طرح‌هایی برای بهبود کارایی کارکنان، توانایی‌های فیزیکی و ذهنی کارکنان در راستای فرایندهای کاری کارآمد است (۱۱). آموزش بیانگر تلاش برنامه‌ریزی شده سازمان جهت تسهیل یادگیری شایستگی‌های مرتبط با شغل کارکنان که شامل دانش، مهارت‌ها یا رفتارهایی است که برای موفقیت عملکرد شغلی مهم و ضروری است (۱۲). اصطلاح آموزش به مفهوم تغییر دانش، نگرش و تعامل با همکاران است (۱۳). همچنین آموزش در تعریفی دیگر به معنی ایجاد فرصت مناسب و نوعی تلاش در جهت بهبود عملکرد در ارتباط با مسائل حوزه مربوطه می‌باشد (۱۴). آموزش تجربه‌ای مبتنی بر یادگیری و به منظور ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در فرد، تا او را قادر به انجام کار و بهبود بخشی، توانایی‌ها، تغییر مهارت‌ها، دانش، نگرش و رفتار اجتماعی نماید (۱۵). از یک نگاه دیگر آموزش یک وظیفه اساسی در سازمان‌ها و یک فرایند مداوم و همیشگی است. آموزش نوعی سرمایه‌گذاری مفید و یک عامل کلیدی در توسعه می‌باشد که اگر به درستی و شایستگی برنامه‌ریزی و اجرا شود، می‌تواند بازده قابل ملاحظه‌ای داشته باشد (۱۶). اجرای آموزش و توسعه نیروی انسانی سبب می‌شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمانی و محیط، بطور مؤثر فعالیت‌هایشان را ادامه داده و بر کارایی و اثربخشی خود بیفزایند. در جامعه‌ای که به سرعت در حال دگرگونی است آموزش کارکنان نه تنها مطلوب است بلکه فعالیتی است که هر سازمانی باید برای آن منابعی را در نظر بگیرد تا همواره منابع انسانی کارآمد و مطلعی در اختیار داشته باشد (۱۷). به‌طور عمده دو دلیل اساسی برای نیاز سازمان به آموزش با رویکرد استراتژیک وجود دارد: اولین دلیل آن است که تغییرات تکنولوژی، فشار شدیدی بر سازمان و مدیریت آن وارد می‌کند به‌گونه‌ای که پرداختن به آنها نیاز به کارکنانی با انواع خاصی از مهارت‌ها و توانمندی‌های خاص را ایجاد می‌نماید. دومین دلیل آنکه قابلیت جایگزینی مهارت‌های مختلف و تقاضای نسبی متغیر برای یادگیری و بازآموزی مهارت‌های فعلی، جنبه‌های تحریک‌کننده‌ای از هر برنامه آموزشی در حال رشد است می‌بایست به‌جای برنامه‌های ثابت آموزشی به‌عنوان نقطه آغاز برنامه‌ریزی استراتژیک آموزش و تلفیق آموزش با استراتژی سازمانی به حساب آید (۱۸).

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی در رابطه با آموزش راهبردی و توسعه منابع انسانی انجام شده است. شوت و هاریس<sup>۱</sup> (۱۹) در پژوهشی گزارش دادند که آموزش نیروی انسانی نقش مهمی در هماهنگ‌سازی صنعت در درون و تعامل با محیط بیرون دارد و رابطه معنی داری بین آموزش نیروی انسانی با اثربخشی فرایندهای کاری در صنعت وجود دارد. انگتوا<sup>۲</sup> (۲۰) در پژوهشی نشان می‌دهد که داشتن یک برنامه آموزش راهبردی و بلندمدت، نه تنها منتج به بهبود عملکرد فردی و سازمانی بصورت پایداری می‌گردد بلکه سبب ارائه خدمات با کیفیت و در نهایت افزایش رضایت مشتریان می‌گردد و رابطه معنی داری بین برنامه‌های آموزشی هدفمند و بهبود عملکرد فردی و سازمانی وجود دارد. فوتیس و میتساکیس<sup>۳</sup> (۲۱) در پژوهشی بیان کردند که سازمان‌ها باید دوباره نقش مهم توسعه منابع انسانی راهبردی را در نظر بگیرند و سیاست‌های آموزش و توسعه منابع انسانی و شیوه‌های مرتبط با رقابت فردی و سازمانی و تغییر و رشد را مورد توجه قرار دهند. فرانکلین<sup>۴</sup> (۲۲) در پژوهشی، آموزش و توسعه را یک فرایند حیاتی می‌داند و گزارش دادند که بهبود عملکرد کارکنان به آموزش و توسعه بستگی دارد و رابطه معنادار و مثبتی بین آموزش استراتژیک و عملکرد کارکنان وجود دارد. ویچت<sup>۵</sup> (۲۳) در پژوهشی بیان می‌کند که آموزش تأثیر بسزایی در همسوسازی استراتژی‌های کسب و کار با رقابت‌پذیری شرکت‌ها دارد. لذا هرچه درک و شناخت متخصصان آموزش و توسعه از همراستایی استراتژی و آموزش بیشتر باشد، همسویی بیشتری بین کسب و کار و آموزش ایجاد و موجب افزایش رقابت‌پذیری شرکت‌ها می‌گردد. مبیئا، آنزیا<sup>۶</sup> (۲۴) در پژوهشی گزارش دادند که متناسب با هر نوع استراتژی کسب و کار، آموزش خاصی برای توسعه نیروی انسانی نیاز است. برنامه‌های آموزشی و توسعه‌ای باید در چارچوب چشم‌انداز و استراتژی‌های کسب و کار تدوین و همسو با آن در شرکت‌ها اجرا گردد. بیگدلی مجرد و همکاران، (۲۵) در پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش راهبردی و یادگیری محور تأثیر مستقیم مثبت و معناداری بر تسهیم دانش، توسعه حرفه‌ای و استراتژی‌های منابع انسانی دارد. اتابکی و همکاران (۲۶) در پژوهش خود گزارش دادند که همبستگی معناداری بین آموزش و بهسازی سرمایه‌های انسانی با رویکرد استراتژیک وجود دارد. عصار و همکاران (۲۷) در پژوهشی بیان داشتند از نظر خبرگان چهارم‌تغییر چشم‌انداز و مأموریت، اهداف و راهبردها، قوانین و مقررات و فرهنگ سازمانی تأثیر بسزایی در همسوسازی اهداف آموزش و توسعه منابع انسانی و اهداف کلان پلیس حرفه‌ای ناجا دارد. شکرزاده و همکاران (۲۸)، در پژوهشی گزارش دادند که استراتژی آموزش و توسعه منابع

1 - Short, T. & Harris, R

2 - Engetou, E

3- Fotios V. Mitsakis

4 - Franklin .D. K

5 - Vichet, S

6- Mobita.A

انسانی بر تسهیم دانش در سازمان تاثیر دارد. اریک<sup>۱</sup> (۲۹) در پژوهشی نشان داد که آموزش هدفمند و راهبردی تاثیر مثبتی در بهره وری و بهبود عملکرد کارکنان دارد. بررسی ها و مطالعات انجام گرفته بر روی پیشینه های مرتبط با موضوع پژوهش نشان می دهد که عمده پژوهش ها در حوزه آموزش و توسعه منابع انسانی شاغل در صنعت خودروسازی با رویکرد واکنشی بوده است. اما تغییرات سریع فناوری های پیشرفته و دانش های جدید طراحی، ساخت و تولید در صنعت خودرو، نیازمند برنامه ریزی آموزشی با ماهیت راهبردی و فراکنشی می باشد. در اغلب شرکت های خودروسازی همسویی هدفمند و پایداری بین آموزش و توسعه منابع انسانی با برنامه ها و استراتژی های خرد و کلان سازمان ها وجود ندارد و به همین دلیل برنامه های آموزشی اثربخشی لازم را ندارند. لذا با توجه اهمیتی که آموزش راهبردی بر توسعه منابع انسانی دارد و از آنجاکه پژوهش های قابل توجهی در این زمینه انجام نشده است پژوهشگران بر آن شده اند تا ابتدا به طراحی الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی پرداخته و سپس نقش این الگو بر توسعه و توانمندسازی منابع انسانی را مورد بررسی قرار دهند. جدول شماره ۱ خلاصه پژوهش ها را به شرح ذیل نشان می دهد.

جدول ۱. خلاصه پژوهش ها ( منبع : یافته های تحقیق )

پژوهشگر	سال	نتیجه پژوهش	کدها ، مفاهیم و مقوله ها
شوت و هاریس	۲۰۱۶	آموزش راهبردی نقش مهمی در هماهنگ سازی صنعت در درون سازمان و تعامل با محیط بیرون از سازمان دارد. همچنین رابطه معناداری بین آموزش نیروی انسانی با اثربخشی فرایندهای کاری در صنعت وجود دارد.	کد ها: هماهنگ ساز، تعامل با محیط، آموزش نیروی انسانی ، اثربخشی فرایندهای کاری مفاهیم: تسهیل گری آموزش راهبردی ، هوشیاری محیطی ، نتیجه گرایی مقوله : بینش استراتژیک، کسب و کار محور
انگتوا	۲۰۱۷	برنامه آموزش راهبردی و بلند مدت، نه تنها منتج به بهبود عملکرد فردی و سازمانی بصورت پایدار بلکه سبب ارائه خدمات با کیفیت و در نهایت افزایش رضایت مشتریان می گردد.	کدها : بهبود عملکرد فردی و سازمانی، بهبود پایدار، کیفیت خدمات ، رضایت مشتریان مفاهیم: توسعه فردی ، توسعه سازمانی، ذینفع محور مقوله : توسعه محور، کسب و کار محور
فوتیس و میتساکیس	۲۰۱۷	آموزش راهبردی در توسعه فردی، رقابت پذیری، تغییر و توسعه سازمانی تاثیر بسزایی دارد و سازمان ها باید به این امر توجه فراوان داشته باشند.	کدها : توسعه فردی، رقابت پذیری، تغییر، توسعه سازمانی مفاهیم : توسعه فردی ، توسعه سازمانی، شرایط کسب و کار مقوله : توسعه محوری، کسب و کار محور
فرانکلین	۲۰۱۴	آموزش و توسعه را یک فرایند حیاتی می داند و اعتقاد دارد که بهبود عملکرد کارکنان به آموزش و توسعه بستگی دارد و رابطه مستقیمی بین آموزش استراتژیک و عملکرد کارکنان وجود دارد.	کدها : آموزش، توسعه فردی، بهبود عملکرد مفاهیم : توسعه فردی مقوله : توسعه محوری
ویجت	۲۰۰۹	آموزش راهبردی تاثیر بسزایی در همسوسازی استراتژی های کسب و کار با رقابت پذیری شرکت ها دارد. لذا هرچه درک و شناخت متخصصان آموزش از همراستایی استراتژی	کدها : همسوسازی ، همراستایی ، رقابت پذیری ، چشم انداز دقیق ، درک کارکنان تعامل آموزش و استراتژی سازمان، رقابت پذیری مفاهیم : توسعه فردی ، توسعه سازمانی، شرایط کسب و کار ،

<sup>1</sup> -Eric.O.D

کسب و کار و آموزش بیشتر باشد، همسویی بیشتری بین کسب و کار و آموزش ایجاد و در نتیجه موجب افزایش رقابت پذیری شرکت ها می گردد.			هوشمندی، فراکنشی مقاله: توسعه محوری، کسب و کار محور، چاپکی
متناسب با هر نوع استراتژی کسب و کار، آموزش خاصی برای توسعه نیروی انسانی نیاز است. برنامه های آموزشی و توسعه ای باید در چارچوب چشم انداز و استراتژی های کسب و کار تدوین و همسو با آن در شرکت ها اجرا تا اثربخشی آموزشی محقق گردد.	۲۰۰۴	مبیتا آنزیا	کدها: همسوسازی، همراستایی آموزش با استراتژی کسب و کار، توسعه نیروی انسانی، چشم انداز دقیق، آموزش اثربخش، مفاهیم: توسعه فردی، توسعه سازمانی، شرایط کسب و کار، بینش استراتژیک مقاله: توسعه محوری، کسب و کار محور، استراتژی محور
آموزش راهبردی و یادگیری محور تأثیر مستقیم بر تسهیم دانش، توسعه حرفه ای و استراتژی های منابع انسانی دارد.	۲۰۱۶	بیگدلی مجرد و همکاران	کدها: آموزش راهبردی، یادگیری محوری، تسهیم دانش، توسعه حرفه ای، استراتژی های منابع انسانی، مفاهیم: توسعه فردی و سازمانی، بینش استراتژیک، شرایط کسب و کار، فراکنشی و هوشمندی مقاله: توسعه محوری، کسب و کار محور، چاپکی
همبستگی معناداری بین آموزش و بهسازی سرمایه های انسانی با رویکرد استراتژیک وجود دارد.	۲۰۶	اتابکی و همکاران	کدها: آموزش راهبردی، بهسازی، رویکرد استراتژیک، سرمایه انسانی مفاهیم: توسعه فردی و سازمانی، بینش استراتژیک، شرایط کسب و کار، فراکنشی مقاله: توسعه محوری، کسب و کار محور، استراتژی محور و چاپکی
چشم انداز، مأموریت، اهداف، راهبردها، قوانین و مقررات و فرهنگ سازمانی آموزش راهبردی، بهسازی، رویکرد استراتژیک، سرمایه انسانی مفاهیم: بینش استراتژیک، ضابطه مندی، ساختارمندی و توسعه فردی مقاله: توسعه محوری، کسب و کار محور، استراتژی محور و ساختار محوری	۲۰۱۵	عصار و همکاران	کدها: چشم انداز، مأموریت، اهداف، راهبردها، قوانین، مقررات و فرهنگ سازمانی آموزش راهبردی، بهسازی، رویکرد استراتژیک، سرمایه انسانی مفاهیم: بینش استراتژیک، ضابطه مندی، ساختارمندی و توسعه فردی مقاله: توسعه محوری، کسب و کار محور، استراتژی محور و ساختار محوری
آموزش با رویکرد راهبردی بر توسعه منابع انسانی و تسهیم دانش در سازمان تأثیر دارد.	۲۰۱۳	شکرزاده و همکاران	کدها: رویکرد استراتژیک، تسهیم دانش توسعه منابع انسانی مفاهیم: بینش استراتژیک، توسعه فردی، توسعه سازمانی مقاله: توسعه محوری، استراتژی محور و ساختار محور
آموزش هدفمند و راهبردی تأثیر مثبتی در بهره وری و بهبود عملکرد کارکنان دارد	۲۰۱۲	اریک	کدها: آموزش هدفمند، راهبردی، بهره ور، بهبود عملکرد مفاهیم: هوشمند، آینده محور، بهره ور بینش استراتژیک، توسعه فردی مقاله: توسعه محوری، استراتژی محور و چاپکی

بنابراین در این پژوهش محقق به دنبال پاسخگویی به سه سوال اساسی می باشد که عبارتند از:

- ۱- الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودروسازی چگونه باید باشد؟
- ۲- ارتباط ابعاد و مولفه های آموزش راهبردی باهدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودروسازی چگونه است؟
- ۳- اعتبارسنجی الگوی آموزش راهبردی باهدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودروسازی چگونه است؟

## تعریف آموزش راهبردی

آموزش راهبردی بیانگر فرآیندی است که چگونگی انجام کارهای اصلی یک مجموعه آموزشی را هدایت و رشد‌پایدار آن را با همکاری کلیه بخش‌های سازمانی از طریق بکارگیری روش‌های علمی جهت شناسایی، تدوین، اجرا و ارزیابی استراتژی‌های آموزشی در چارچوب استراتژی‌های کلان منابع انسانی و سازمان به سمت آینده فراهم می‌آورد. عیدی و خراسانی (۳۰) آموزش راهبردی، به صورت فراکنشی در سازمان عمل می‌نماید که با در نظر گرفتن تغییرات و شرایط حال و آینده محیط و جامعه بیرون سازمان و بازخوردهای دریافتی حاصل از آن به تحقق اهداف آموزشی همسو با اهداف کلان سازمان می‌پردازد. کافمن و هرمن (۳۱) آموزش و بهسازی استراتژیک با حمایت از استراتژی‌های کسب و کار، با اقدامات و فعالیت‌های آموزشی مناسب سازمان را جهت نیل به موفقیت‌ها و اهداف از پیش تعیین شده کمک و موجب خلق ارزش در سازمان می‌گردد. نوئه (۱۲) بنابراین الگوی آموزش راهبردی مدنظر در این پژوهش از مقولاتی همچون استراتژی محور، چابکی، ساختار محور، کسب و کار محور و توسعه محور شکل گرفته که با توجه به درک شرایط و تغییرات حال و آینده محیط داخل و خارج از سازمان به توسعه منابع انسانی می‌پردازد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی انجام شده است. مطالعه موردی این پژوهش، گروه خودروسازی سایپا می‌باشد. این پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی می‌باشد که از روش آمیخته از نوع اکتشافی (کیفی-کمی) به عنوان روش پژوهش استفاده کرده است. به این صورت که در بخش کیفی از روش کیفی داده بنیاد برای شکل دادن به مدل نظری استفاده شد و در بخش کمی از روش تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی پیرسون برای تبیین رابطه آموزش راهبردی و توسعه منابع انسانی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل خبرگان متخصص در زمینه آموزش و توسعه منابع انسانی و استراتژیک گروه خودروسازی سایپا بودند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۲۷ نفر برای انجام مصاحبه انتخاب شدند. منطق نمونه‌گیری در بخش کیفی، قاعده اشباع نظری بود. جامعه آماری پژوهش برای بخش کمی هم شامل ۴۰۰ نفر از متخصصان آموزش و توسعه و استراتژیک گروه خودروسازی سایپا بود که با استفاده از فرمول کوکران، به عنوان مشارکت کنندگان تحقیق انتخاب شدند که برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی شامل مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی شامل پرسشنامه محقق ساخته آموزش راهبردی بود. پرسشنامه محقق ساخته دارای ۴۵ گویه می‌باشد که پنج مولفه ساختار، استراتژی، کسب و کار، توسعه و چابکی را مورد سنجش قرار می‌دهد. ضریب بدست آمده از آلفای کرونباخ جهت پایایی پرسشنامه محقق ساخته برابر ۰/۸۷ می‌باشد. با توجه به این که ضریب بدست آمده بیشتر از ۰/۷ است؛ نشان دهنده پایایی لازم می‌باشد. ابعاد این پرسشنامه توسط تحلیل عاملی اکتشافی



تعیین شده و سپس توسط تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، نام گذاری و طبقه کردن داده‌ها انجام شد. در مرحله کدگذاری محوری به کشف روابط بین کدها و طبقه‌ها پرداخته شد تا مقوله‌های اصلی استخراج شوند و در مرحله کدگذاری انتخابی هم نتایج گام‌های قبلی به شکلی نظام مند در قالب مدل ارائه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش در بخش کیفی و کمی از نرم افزار SPSS 19 و AMOS و همچنین از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش:

یافته‌های پژوهش در دو بخش کیفی و کمی ارائه می‌شود. در بخش اول، ابتدا اطلاعات توصیفی مصاحبه شونده‌گان ارائه می‌شود و سپس نتایج تحلیل کیفی داده‌های حاصل از مصاحبه بیان می‌شود. در بخش دوم نیز نتایج توصیفی و استنباطی داده‌های کمی بیان می‌شود.

**الف) بخش کیفی:** اطلاعات توصیفی مربوط به مصاحبه شونده‌گان به شرح زیر می‌باشد.

در بخش کیفی، ۲۲ نفر از خبرگان حوزه‌های آموزش، توسعه و استراتژی (۱۶ نفر مرد و ۶ نفر زن) با سطح تحصیلی لیسانس، فوق لیسانس و دکترا در سمت‌های سازمانی مدیر، رئیس و کارشناس با دامنه سنی ۳۱ الی ۶۰ سال مشارکت داشتند.

**سوال اول پژوهش:** الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در گروه خودروسازی سایپا چگونه است؟ برای پاسخ به این سوال در این پژوهش علاوه بر کدها، مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده از یافته‌های پیشین مندرج در جدول شماره یک، موارد دیگری هم پس از مصاحبه با خبرگان و تشکیل گروه‌های کانونی با ترکیب برخی از کدها و مفاهیم و مقوله‌ها، با کدگذاری داده‌های جمع‌آوری شده، ۸۰ کد نهایی ۱۴ مفهوم و ۵ مقوله اصلی استخراج و احصا گردید. جدول شماره ۲ خلاصه جریان استخراج داده‌های کیفی پژوهش و شکل شماره ۱، الگوی طراحی شده این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. خلاصه جریان استخراج داده‌های کیفی پژوهش (منبع: یافته‌های تحقیق)

مقوله	مفاهیم	کدنهایی
ساختار محور	ساختار سازمانی (معماری و ساخت مناسب دپارتمان آموزش راهبردی)	بوروکراسی پایین
		ساختار آموزش
		فرهنگ سازمانی
		معماری سازمان
		رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش

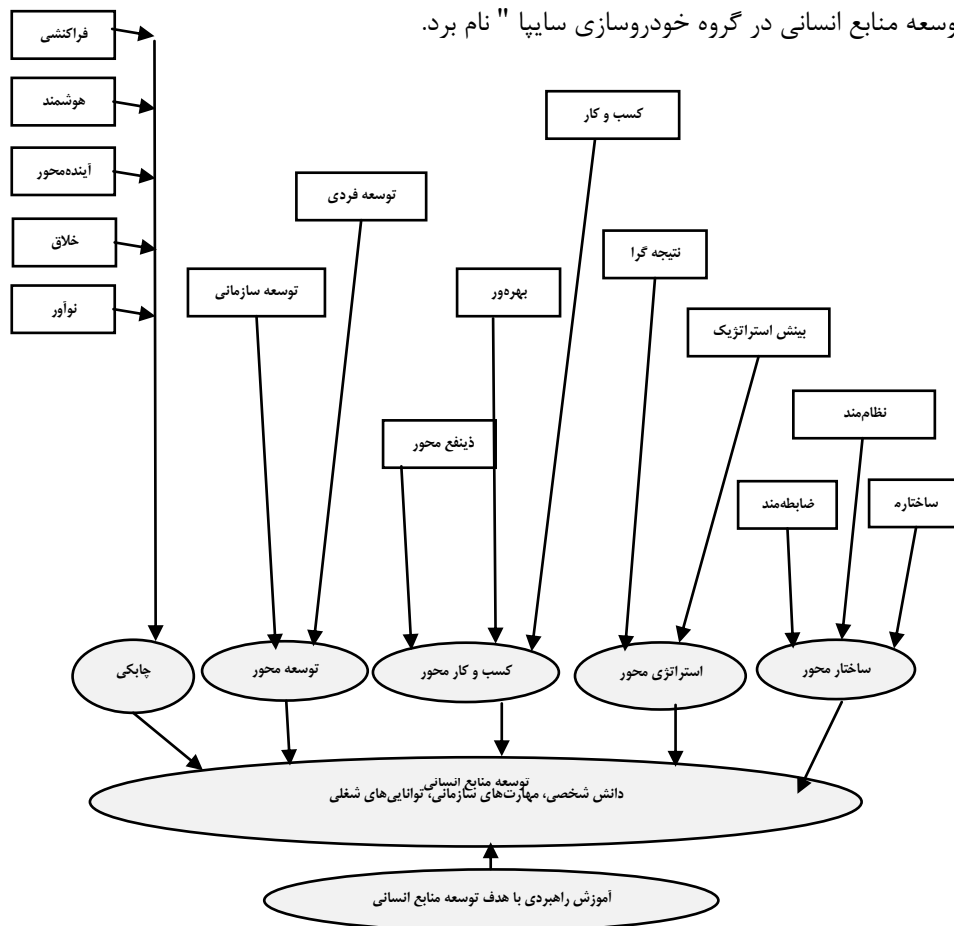
مقاله	مفاهیم	کدنهایی
ساختارمحور	ساختار سازمانی (معماری و ساخت مناسب دپارتمان آموزش راهبردی)	هارمونی سازمانی
		بازسازی در آموزش
	نظام مندی (فرایندی و سیستمی بودن آموزش راهبردی)	انسجام سازمانی
	نظام مندی (فرایندی و سیستمی بودن آموزش راهبردی)	سیستم مند فرایند محور
چابکی	فراکنشی بودن (بهنگام، سریع و انعطاف پذیری و تهاجمی بودن آموزش راهبردی)	استاندارد پذیر
		رعایت قواعد
		محرك سازمان
		پویا
		تفویض اختیار
		شفافیت
		مدیریت تغییر
		یادگیری سریع
		آموزش بهنگام
		درک شرایط محیطی
		تغییر پذیری در فناوری
		تغییر پذیری در شرایط محیطی
		انعطاف پذیری
		طراحی سریع آموزش
	محرك استراتژیک	
	اقتضای محور	
	برنامه ریزی از بیرون به درون	
	جانشین پروری	
	تحول گرا	
	آموزش با شیوه حل مسئله	
هوشمند (هوشیار آموزش راهبردی نسبت به تغییرات، فناوری ها، دانش جدید و آینده)	نیازسنجی هوشمند	
	طراحی هوشمند دوره ها	
	فرایند آموزش هوشمندی	
	هوشمندی محصولات آینده	
	هوشیاری محیطی	
	نیازسنجی هدفمند	
دانش محوری		

مقوله	مفاهیم	کدنهایی
چابکی	هوشمند (هوشیار آموزش راهبردی نسبت به تغییرات، فناوری ها، دانش جدید و آینده)	تکنولوژی محوری
		دانشبری محصولات آینده
		دانایی محور
		سواد فناوری
		حرفه ای ( یادگیری مبتنی بر شایستگی ها )
	آینده محور ( آینده نگر و برنامه محور بودن آموزش راهبردی)	برنامه ریزی هوشمند
		برنامه ریزی آینده نگر
		برنامه ریزی هدفمند
	آینده محور ( آینده نگر و برنامه محور بودن آموزش راهبردی)	برنامه ریزی دورنگر
		آینده پژوهی
		بازاندیشی در آموزش
		بازآفرینی آینده
	خلاق و نوآور (انعطاف پذی، تسهیل گری، باز آفرینی آموزش راهبردی)	تسهیل گری در سازمان
		بازآفرینی در آموزش
		نوآوری در اجرا
		آموزش خلاق
کار آفرینی		
کسب و کار محور	شرایط کسب و کار (درک بهتر شرایط و تغییرات محیطی، قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی توسط آموزش راهبردی)	اقلیم سازمان
		تحلیل محیطی
		ماهیت کسب و کار
		ضعف سازمانی
		حمایت سازمانی
		عدم ثبات اقتصادی
		شرایط اقتصادی پایدار
		سیاست‌های انبساطی
		قوت‌های پیشبرنده
		تهدیدهای اقتصادی
	رقبای پیشتاز	
	بهره ور ( خلق ارزش و مزیت و بهینه سازی منابع در سازمان توسط آموزش راهبردی)	ایجاد ارزش در سازمان
		ایجاد مزیت سازمان
		انتخاب درست منابع
		بهره وری سازمانی
		مدیریت بهینه منابع
سبک رهبری آموزش		

مقوله	مفاهیم	کدنهایی
کسب و کار محور	ذینفع محور ( درک بیشتر منافع ذینفعان، مشتریان، کارکنان و سهامداران با آموزش راهبردی)	بازخورد مدیریتی
		شیوه مدیریت
		منافع ذینفعان
		کیفیت طلبی
		منافع تامین کنندگان
		منافع کارکنان
		منافع مشتریان
		خواسته‌های ذینفعان
		منافع سهامداران
استراتژی محور	بیش استراتژیک ( آموزش مبتنی بر پیش‌رانه‌ها ( چشم انداز، ماموریت ، اهداف، راهبردها و جامع نگری )	همسویی استراتژیک
		جامع نگری آموزش
		تعالی گرا
		تفکر استراتژیک
		همراستا با اسناد بالادست
		تعریف ماموریت
		تعیین چشم انداز
		آموزش محتوا محور
		آموزش راهبردی
		توسعه استراتژیک
		بلوغ استراتژیک
		بینش جهانی
		نتیجه گرا( اثربخشی ، نتیجه گرایی و تحقق پذیری آموزش راهبردی)
	هدف مدار	
	تحقق پذیری	
	ضمانت اجرای برنامه	
	توسعه محور	توسعه سازمانی ( بهبود عملکرد سازمانی ، دانش آفرینی ، پایداری و توسعه متوازن منابع سازمانی با آموزش راهبردی)
بهبود عملکرد سازمان		
بومی سازی دانش		
تسهیم دانش		
دانش آفرینی		
توسعه متوازن		
توسعه سازمانی		
توسعه پایدار		

مقوله	مفاهیم	کدنهایی
	توسعه فردی (بهبود عملکرد فردی، توانمندسازی کارکنان، ارتقای مهارت و تغییر نگرش با آموزش راهبردی)	بهبود عملکرد فردی
		توانمندی کارکنان
		شایسته محوری
		توسعه فردی
		ارتقا دانش مهارت‌ها
		تغییر نگرش

**مدل نهایی:** حاصل جمع بندی و خروجی نرم افزار و انجام بررسی‌های مربوطه منجر به ترسیم مدل به شرح شکل شماره ۱ ذیل شده است که می‌توان تحت عنوان "الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در گروه خودروسازی سایپا" نام برد.



شکل ۱. الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی (منبع: یافته‌های تحقیق)

ب) بخش کمی

اطلاعات توصیفی شرکت کنندگان در بخش کمی به شرح زیر می باشد.

جدول ۳. اطلاعات توصیفی شرکت کنندگان در پژوهش ( منبع : یافته های تحقیق)

متغیر	سطوح	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۱۳۰	٪ ۶۹
	زن	۵۹	٪ ۳۱
	جمع	۱۸۹	٪ ۱۰۰
تحصیلات	کارشناسی	۶۷	٪ ۳۶
	کارشناسی ارشد	۹۹	٪ ۵۲
	دکتری	۲۳	٪ ۱۲
	جمع	۱۸۹	٪ ۱۰۰
سن	۳۰-۴۰	۶۳	٪ ۳۳
	۴۱-۵۰	۱۱۷	٪ ۶۲
	۵۱ به بالا	۹	٪ ۵
	جمع	۱۸۹	٪ ۱۰۰
سابقه	کمتر از ۱۵ سال	۱۵	٪ ۸
	۱۵-۲۰ سال	۵۵	٪ ۲۹
	۲۰-۲۵ سال	۴۰	٪ ۲۱
	۲۵-۳۰ سال	۷۹	٪ ۴۲
	جمع	۱۸۹	٪ ۱۰۰

نتایج یافته های توصیفی نشان می دهد که بیشتر شرکت کنندگان در این پژوهش را مردان (۶۹٪) تشکیل می دهند. بیشترین دامنه سنی مربوط به سنین بین ۴۱ تا ۵۰ سال (۶۲٪) می باشد و بیشترین مقطع تحصیلی شرکت کنندگان به کارشناسی ارشد به میزان (۵۲٪) تعلق دارد.

**سؤال دوم پژوهش:** ارتباط مؤلفه های آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو چگونه است؟

سؤال دوم پژوهش، هم بارویکرد کیفی و با نظریه داده بنیان به انجام پژوهش پرداخته شد. روش گردآوری اطلاعات این بخش نیز علاوه بر بررسی پیشینه و ادبیات نظری پژوهش، انجام مصاحبه های نیمه ساختاریافته و استفاده از یادداشت برداری و نیز تجربه زیسته پژوهشگر منجر به جمع آوری داده های غنی در زمینه ارتباط مؤلفه ها و زیرمؤلفه های آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو گردید. برای این که ارتباط این مقولات و در واقع نظریه داده بنیان پیرامون آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو به تصویر کشیده شود، محورهای اصلی و فرعی مقولات و ارتباط بین

آنها از طریق تبیین دیدگاه مصاحبه شوندگان و پژوهشگران و نویسندگان کتب آموزش راهبردی و توسعه منابع انسانی، احصاء شد. از مجموع تحلیل‌های بخش اول (کیفی)، الگوی مفهومی در زمینه مؤلفه‌های آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو و گروه خودروسازی سایپا ترسیم گردید. برابر تجزیه و تحلیل کیفی داده‌ها و خروجی دریافتی از نرم‌افزار در شکل (۲) ارتباط پنج مقوله کلی؛ عوامل ساختار محور، عوامل استراتژی محور، عوامل کسب و کار محور، عوامل توسعه محور و عوامل چابکی با آموزش راهبردی به شرح توضیحات ذیل نشان داده شده است.

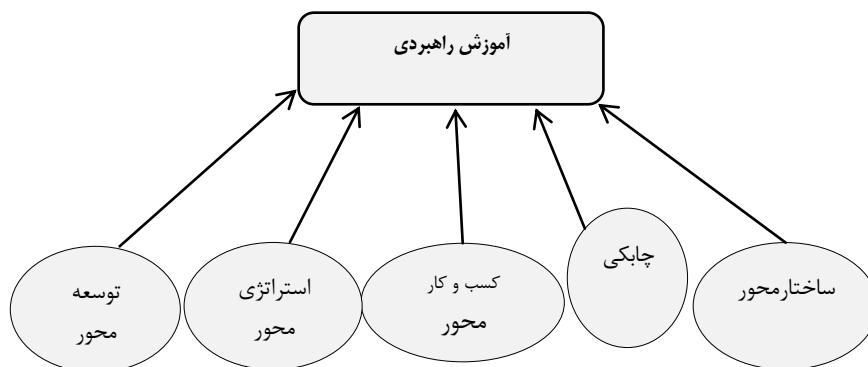
۱- مقوله ساختار محور یعنی (آموزشی فرایند محور با رویکردی سیستمی و برخوردار از معماری مناسب در سازمان و دارای منطق صحیح نیازسنجی آموزشی منطبق با استانداردهای و الزامات کیفی و قانونی).

۲- مقوله استراتژی محور یعنی (آموزشی دارای چشم انداز، ماموریت و همسویی استراتژیک با استراتژی های کسب و کار و اسناد بالادستی سازمان با در نظر گرفتن فرصت‌ها و تهدیدها محیط بیرونی و قوت‌ها و ضعف‌های داخل سازمان با تمرکز بر تحقق نتیجه و اهداف در بازه زمانی از قبل تعیین شده).

۳- مقوله کسب و کار محور یعنی (آموزش باید مبتنی بر اهداف کسب و کار باشد. یعنی با در نظر گرفتن شرایط محیطی و اقتصادی سازمان، موجب خلق مزیت رقابتی، ارزش آفرینی، ارتقاء کیفیت محصول با هدف رضایت ذینفعان (سهامداران، مشتریان، کارکنان و ...) و در نهایت بهره‌وری و سود بیشتر برای سازمان گردد).

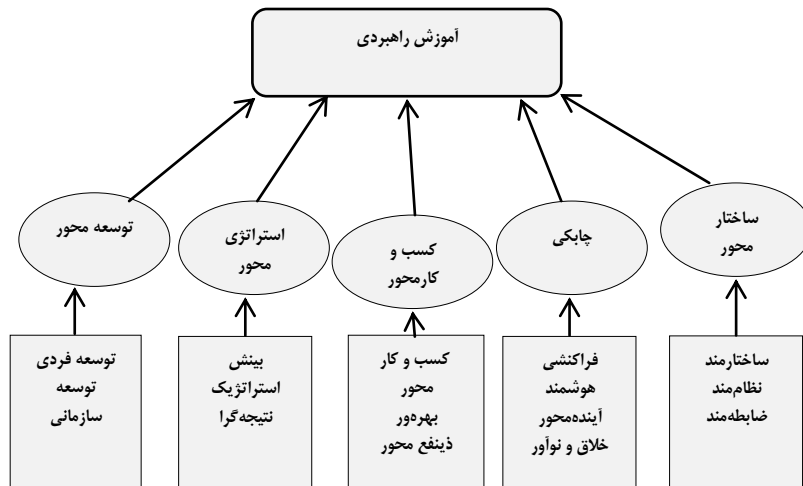
۴- مقوله چابکی یعنی (با توجه به تغییرات پر شتاب در صنعت خودروسازی در حال و آینده، آموزش باید به صورت فراکنشی و هوشمندانه با حداقل بوروکراسی با بهره‌گیری روش‌های نوآورانه و خلاق به یادگیری و آموزش کارکنان جهت انتقال دانش‌های جدید و ارتقا مهارت در بکارگیری تکنولوژی های جدید عمل نماید).

۵- مقوله توسعه محوری یعنی (آموزش راهبردی با توجه به همسویی استراتژیک با اهداف و استراتژی‌های کسب و کار، موجب بهبود عملکرد فردی و سازمانی، دانش آفرینی، توسعه متوازن و پایدار، توانمندسازی کارکنان، ارتقاء مهارت و تغییر نگرش در سازمان می‌گردد).



شکل ۲. مقوله‌های کلی آموزش راهبردی (منبع: یافته‌های تحقیق)

مطابق با تجزیه و تحلیل کیفی داده‌های پژوهش کدهای احصایی، دسته‌بندی شده و در ادامه به تعدادی مفاهیم تبدیل شده‌اند. برابر شکل خروجی دریافتی از نرم‌افزار اکسل، شکل (۳) نشان دهنده دسته‌بندی مقوله‌های فرعی و چگونگی ارتباط مقوله‌های فرعی با مقوله‌های کلی می‌باشد.



شکل ۳. مقوله‌های فرعی و ارتباط آنها ( منبع : یافته های تحقیق)

### سؤال سوم پژوهش : اعتبار الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو چگونه است؟

در پاسخ به سوال سوم ابتدا از ابزار پرسشنامه جهت جمع‌آوری داده‌های پژوهش استفاده شده است. برای بررسی روایی پرسشنامه و تعیین این مطلب که محتوای ابزار از چند عامل اشباع شده است، از روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی<sup>۱</sup> (PC) استفاده شد. برای اجرای تحلیل عاملی به شیوه تحلیل مؤلفه‌های اصلی به منظور حصول اطمینان نسبت به کفایت نمونه برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه نتایج آزمون KMO و آزمون کرویت بارتلت محاسبه و در جدول شماره ۴ گزارش شده است.



جدول ۴. نتایج آزمون کفایت نمونه برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی داده‌ها

آزمون بارتلت		KMO
سطح معنی‌داری	مجذور خی	
۰/۰۰۱	۹۰۵۲/۶۳	۰/۸۲

با مشاهده و دقت در جدول شماره ۴ می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی قابل توجیه است، زیرا مقدار KMO برابر ۰/۸۲ می‌باشد که بیشتر از حد قابل قبول است. آزمون کرویت بارتلت نیز برابر ۹۰۵۲/۶۳ می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است.

در ادامه بر اساس مقولاتی که در بخش کیفی پژوهش استخراج شد و الگوی مفهومی ترسیم گردید، نام عامل‌ها انتخاب شدند که در ادامه در جدول شماره ۵ نشان داده شده است. همچنین برخی از مقولات بخش کیفی در اینجا در هم ادغام و به شکل یک نام واحد برای عامل مورد نظر انتخاب شدند.

جدول ۵. نام‌گذاری هر یک از عامل‌ها بر اساس سؤالات مربوطه

گویه‌ها	نام‌گذاری عامل
۱۴-۱۲-۷-۴-۱	عامل ساختار محور
۴۳-۴۱-۳۰-۲۳-۲۱-۱۵-۱۰	عامل استراتژی محور
۳۲-۲۴-۱۸-۱۱-۶	عامل کسب و کار محور
۴۴-۳۹-۳۶-۳۵-۳۱-۲۹	عامل توسعه محور
۳۸-۳۴-۲۸-۱۹-۵	عامل چابکی
۴۵-۴۱-۳۳-۲۶-۲۲-۲۰-۱۶	عامل آموزش راهبردی
۴۲-۳۷-۲۵-۱۷-۹-۲	عامل توسعه منابع انسانی

همان‌طور که مشاهده می‌شود براساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، ۷ عامل شناسایی و بر اساس مبانی نظری توسط پژوهشگر نام‌گذاری شدند. عوامل نام‌گذاری شده به ترتیب عبارتند از: عامل ساختار محور، عامل استراتژی محور، عامل کسب و کار محور، عامل توسعه محور، عامل چابکی، عامل آموزش راهبردی، عامل توسعه منابع انسانی.

**پایایی عامل‌ها:** در این قسمت بر اساس آزمون آلفای کرونباخ، پایایی هر یک از عامل‌ها در جدول شماره ۶ گزارش شده است. نتایج جدول نشان می‌دهد که مقدار آلفای به‌دست آمده برای تمامی عوامل بالای ۰/۷۰ و در حد قابل قبولی است.

جدول ۶. پایایی عامل‌ها

مقدار آلفا	عامل‌ها
۰/۷۶	عامل ساختار محور
۰/۸۷	عامل استراتژی محور
۰/۸۱	عامل کسب و کار محور
۰/۹۰	عامل توسعه محور
۰/۷۳	عامل چابکی
۰/۷۹	عامل آموزش راهبردی
۰/۷۴	عامل توسعه منابع انسانی

### شاخص‌های توصیفی عامل‌ها

با شناسایی هر یک از عامل‌ها در جدول شماره ۷ شاخص‌های توصیفی عامل‌ها با متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
عوامل ساختار محور	۱۹/۵۷	۳/۸۱	-۰/۶۱	۰/۸۸
عوامل استراتژی محور	۱۸/۱۷	۴/۲۱	-۰/۷۳	۰/۵۳
عوامل کسب و کار محور	۲۱/۷۳	۴/۳۷	-۰/۵۹	۰/۷۴
عوامل توسعه محور	۲۱/۸۲	۴/۱۲	-۰/۵۷	۰/۹۱
عوامل چابکی	۱۹/۴۵	۳/۱۸	-۰/۸۱	۱/۴۷
دانش شخصی	۱۸/۸۷	۳/۸۷	-۱/۰۱	۱/۰۷
مهارت‌های سازمانی	۲۰/۱۴	۴/۲۶	-۰/۹۲	-۰/۰۲
توانایی‌های شغلی	۱۷/۹۵	۳/۶۹	-۰/۶۸	-۰/۰۶
توسعه منابع انسانی	۱۹/۲۳	۳/۹۳	-۰/۷۲	-۰/۴۱
آموزش راهبردی	۱۸/۸۳	۴/۲۰	-۰/۵۴	۰/۵۱

نتایج شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۷ نشان داده شده است. با توجه به مطالب جدول، ملاحظه می‌گردد که شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرها، بیان‌کننده پراکندگی مناسب داده‌ها و شاخص‌های چولگی و کشیدگی حاکی از طبیعی بودن توزیع متغیرهای پژوهش می‌باشند.

### بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش:

جهت انجام آزمون‌های پارامتریک آماری، آزمون کالموگروف-اسمیرنف انجام شد. به دلیل تعداد بالای نمونه‌ها در این مدل‌ها برای بررسی این موضوع از شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شده است. نتایج آزمون در جدول شماره ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

نتیجه	P	ZK-S	متغیر
نرمال	۰/۰۷	۰/۰۸	عوامل ساختار محور
نرمال	۰/۰۹	۰/۱۲	عوامل استراتژی محور
نرمال	۰/۰۶	۰/۰۷	عوامل کسب و کار محور
نرمال	۰/۰۷	۰/۱۱	عوامل توسعه محور
نرمال	۰/۰۸	۰/۰۹	عوامل چابکی
نرمال	۰/۰۹	۰/۱۰	دانش شخصی
نرمال	۰/۰۶	۰/۰۸	مهارت‌های سازمانی
نرمال	۰/۱۱	۰/۰۴	توانایی‌های شغلی
نرمال	۰/۰۹	۰/۰۶	توسعه منابع انسانی
نرمال	۰/۰۸	۰/۰۵	آموزش راهبردی

با توجه به جدول شماره ۸ آماره Z کالموگروف-اسمیرنوف برای تمام متغیرها در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نمی‌باشد. با توجه به این یافته می‌توان بیان نمود که توزیع متغیرهای پژوهش نرمال بوده و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای بررسی سؤال‌های پژوهش استفاده نمود.

### آزمون الگوی مفهومی و سؤال‌های پژوهش:

مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی در مدل‌یابی معادلات ساختاری، ماتریس همبستگی است. بنابراین قبل از پرداختن به آزمون الگوی مفهومی، ماتریس همبستگی متغیرهای پنهان یا مکنون پژوهش همراه با ضرایب همبستگی و سطوح معناداری آنها برابر جدول شماره ۹ ارائه تا رابطه بین متغیرها مورد بررسی قرار گیرد. پژوهش همراه با ضرایب همبستگی و سطوح معناداری آنها برابر جدول شماره ۹ ارائه تا رابطه بین متغیرها مورد بررسی قرار گیرد.

جدول ۹. ضرایب همبستگی بین عوامل و سازه‌های اصلی پژوهش\*

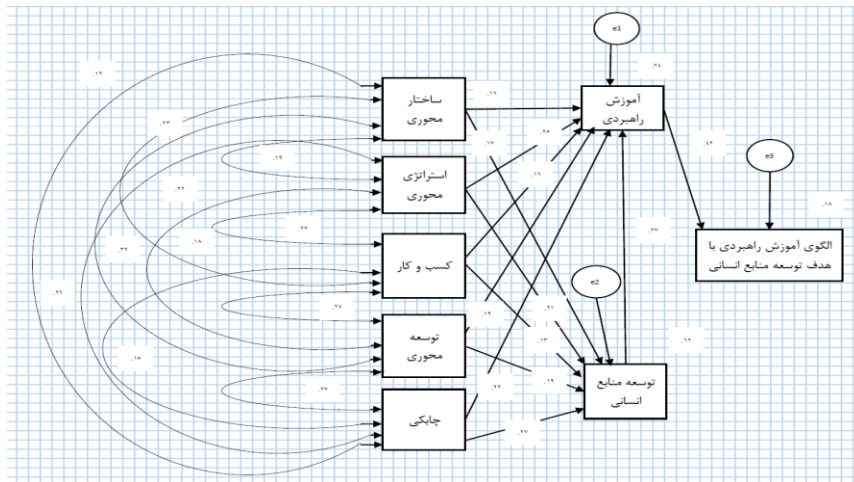
شماره	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱										
۲	۰/۴۲۸**									
۳	۰/۴۹۱**	۰/۶۱۳**								
۴	۰/۲۷۴**	۰/۱۶۵*	۰/۱۴۴*							
۵	۰/۱۶۱*	۰/۰۹۶	۰/۱۱۲	۰/۲۷۱**						
۶	۰/۱۷۳*	۰/۱۶۹*	۰/۰۹۳	۰/۳۵۴**	۰/۳۳۲**					
۷	۰/۱۶۴*	۰/۰۶۹	۰/۰۶۵	۰/۱۹۱**	۰/۱۰۳	۰/۳۱۷**				
۸	۰/۲۱۵**	۰/۱۵۲*	۰/۰۶۴	۰/۲۳۳**	۰/۱۰۵	۰/۲۲۳**	۰/۳۲۳**			
۹	۰/۷۸۰**	۰/۸۴۵**	۰/۸۷۱**	۰/۲۱۹**	۰/۱۴۶*	۰/۱۷۱*	۰/۱۱۶	۰/۱۶۶*		
۱۰	۰/۴۲۸**	۰/۳۲۳**	۰/۱۱۲	۰/۰۶۹	۰/۱۷۳*	۰/۲۷۱**	۰/۷۸۰**	۰/۲۳۳**	۰/۱۰۳	

\* ۱=عوامل ساختار محور ۲=عوامل استراتژی محور، ۳=عوامل کسب و کار محور، ۴=عوامل توسعه محور ۵=عوامل چابکی، ۶=دانش شخصی، ۷=مهارت‌های سازمانی، ۸=توانایی‌های شغلی، ۹=توسعه منابع انسانی، ۱۰-آموزش راهبردی، P<۰/۰۱\*\*، P<۰/۰۵\*

همان گونه که بیان گردید جدول شماره ۹ نشان دهنده ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش است. در این ماتریس ملاحظه می‌شود که بین تمامی متغیرهای پژوهش رابطه مثبت معناداری به صورت دو به دو برقرار می‌باشد. برای نمونه رابطه آموزش راهبردی با عوامل ساختار محور  $0/428$ ، با عوامل استراتژی محور  $0/323$ ، با عوامل کسب و کار محور  $0/112$ ، با عوامل توسعه محور  $0/069$ ، با عوامل چابکی  $0/173$ ، با دانش تخصصی  $0/272$ ، با مهارت‌های سازمانی  $0/780$ ، با توانایی‌های شغلی  $0/233$  و با توسعه منابع انسانی  $0/103$  می‌باشد.

### آزمون مدل نظری پژوهش :

به منظور آزمون مدل نظری پژوهش، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق تحلیل مسیر به روش بیشینه احتمال بررسی شده است. تحلیل مسیر انجام شده، بسط روش رگرسیون می‌باشد. در تحلیل مسیر متغیرهای مدل به عنوان متغیر آشکار در نظر گرفته می‌شود. شاخص‌هایی که برای بررسی برازش مدل استفاده شده‌اند عبارتند از شاخص نسبت مجذور خی ۲ به درجه آزادی ( $X^2/df$ ) که مقادیر کمتر از ۳ برای آن قابل پذیرش هستند، شاخص برازش تطبیقی ۱ (CFI)، شاخص نیکویی برازش ۲ (GFI) و شاخص تعدیل نیکویی برازش ۳ (AGFI) که مقادیر بیشتر از  $0/9$  نشانگر برازش مناسب مدل هستند، مجذور میانگین مربعات (مجذور) خطای تقریب ۴ (RMSEA) که مقادیر کمتر از  $0/08$  نشانگر برازش مناسب مدل هستند. در شکل شماره ۴ مدل آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است.



شکل ۴. مدل آزمون شده پژوهش

1. Comparative Fit Index
2. Goodnees Of Fit Index
3. Adjusted Goodnees Of Fit Index
4. Root Mean Square Error Of Approximation

در مدل آزمون شده ملاحظه می‌شود که مؤلفه‌های آموزش راهبردی (عوامل ساختارمحور، عوامل استراتژی محور، عوامل کسب و کار محور، عوامل توسعه محور و عوامل چابکی) ضمن ارتباط و همبستگی دو طرفه با یکدیگر، بر مجموع عوامل درونی یا توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو (دانش تخصصی، مهارت‌های سازمانی و توانایی‌های شخصی) و نیز یک عامل میانی یعنی آموزش راهبردی تأثیر دارد و همچنین عوامل درونی بر یکی از عوامل میانی یعنی آموزش راهبردی تأثیر می‌گذارد که این عامل نیز به نوبه خود بر آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو تأثیرگذار است.

#### اثرات مستقیم:

اثر مستقیم زمانی رخ می‌دهد که یک متغیر بدون حضور متغیر سوم یا متغیر واسطه بر متغیر دیگر تأثیرگذار باشد. به بیان دیگر این که یک متغیر به تنهایی بتواند متغیر دیگر را پیش‌بینی نموده و یا علت بوجود آمدن آن متغیر باشد. با توجه به جدول شماره ۱۰ عوامل ساختار محور با ضریب ۰/۱۷، عوامل استراتژی محور با ضریب ۰/۲۱، عوامل کسب و کار محور با ضریب ۰/۱۶، عوامل توسعه محور با ضریب ۰/۱۹ و عوامل چابکی با ضریب ۰/۲۷ بر مجموع متغیرهای توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو (دانش شخصی، مهارت‌های سازمانی و توانایی‌های شغلی) تأثیر گذارند. همچنین عوامل ساختار محور با ضریب ۰/۱۶، عوامل استراتژی محور با ضریب ۰/۲۵، عوامل کسب و کار محور با ضریب ۰/۱۳، عوامل توسعه محور با ضریب ۰/۱۹، عوامل چابکی با ضریب ۰/۲۲ بر متغیر آموزش راهبردی اثر مستقیم دارند. مجموع متغیرهای توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو (دانش شخصی، مهارت‌های سازمانی و توانایی‌های شغلی) با ضریب ۰/۲۷ بر متغیر آموزش راهبردی اثر مستقیم دارند. متغیر آموزش راهبردی نیز با ضریب ۰/۴۲ بر متغیر آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو تأثیرگذار است.

جدول ۱۰. برآورد ضرایب اثر مستقیم

متغیرها	ضریب مسیر	آماره T	سطح معنی‌داری
به روی آموزش راهبردی	-	-	-
عوامل ساختار محور	۰/۱۶	۲/۱۸	۰/۰۱
عوامل استراتژی محور	۰/۲۵	۳/۹۵	۰/۰۱
عوامل کسب و کار محور	۰/۱۳	۱۱/۰۳	۰/۰۰۱
عوامل توسعه محور	۰/۱۹	۳/۴۸	۰/۰۱
عوامل چابکی	۰/۲۲	۴/۶۴	۰/۰۱
توسعه منابع انسانی	۰/۲۷	۵/۴۳	۰/۰۰۱

به روی مجموع متغیرهای توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو (دانش

تخصصی، مهارت‌های سازمانی، توانایی‌های شغلی)

عوامل ساختار محور	۰/۱۷	۲/۶۷	۰/۰۱
عوامل استراتژی محور	۰/۲۱	۲/۸۸	۰/۰۱
عوامل کسب و کار محور	۰/۱۶	۶/۷۸	۰/۰۰۱

۰/۰۱	۳/۴۸	۰/۱۹	عوامل توسعه محور
۰/۰۱	۴/۵۹	۰/۲۷	عوامل چابکی
-	-	-	به روی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو
۰/۰۰۱	۵/۲۳	۰/۴۲	آموزش راهبردی

### میزان واریانس تبیین شده متغیرها:

میزان واریانس تبیین شده متغیرهای درون‌زای مدل توسط عوامل برون‌زای مدل در جدول شماره ۱۱ آورده شده است. با ملاحظه در نتایج جدول مشاهده می‌شود که متغیرهای عوامل ساختار محور، عوامل استراتژی محور، عوامل کسب و کار محور، عوامل توسعه محور و عوامل چابکی ۶۲ درصد از واریانس مجموع متغیرهای الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو را تبیین می‌نمایند. همچنین این متغیرها ۷۴ درصد از واریانس آموزش راهبردی را تبیین می‌نمایند. در نهایت آموزش راهبردی ۱۸ درصد از واریانس آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو را تبیین می‌نمایند.

جدول ۱۱. برآورد میزان واریانس تبیین شده

متغیرها	واریانس تبیین شده
توسعه منابع انسانی	۰/۶۲
آموزش راهبردی	۰/۷۴
آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو	۰/۱۸

### آزمون برازندگی مدل:

در بررسی برازش مدل آزمون شده از سه دسته شاخص برازش مطلق<sup>۱</sup>، تطبیقی<sup>۲</sup> و مقتصد<sup>۳</sup> استفاده شده است. در این پژوهش شاخص نکویی برازش<sup>۴</sup> (GFI)، شاخص نکویی برازش تعدیل یافته<sup>۵</sup> (AGFI) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (RMR) به عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی<sup>۶</sup> (CFI)، شاخص برازش هنجار شده<sup>۷</sup> (NFI) و شاخص برازش افزایشی (IFI) به عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجدورخی<sup>۲</sup> بر درجه آزادی (X<sup>2</sup>/df)، شاخص برازش ایجاز<sup>۸</sup> (PCFI) و مجدور

1. Absolute
2. Comparative
3. Parsimonious
4. Goodness Of Fit Index
5. Adjusted Goodness Of Fit Index
6. Comparative Fit Index
7. Normed Fit Index
8. Parsimony Fit Index

میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۱</sup> (RMSEA) به عنوان شاخص های برازش مقتصد در نظر گرفته شده است. این شاخص ها به تفکیک در جدول شماره ۱۲ آورده شده است.

جدول شماره ۱۲. شاخص های نکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

#### شاخص های برازش مطلق

شاخص	GFI	AGFI	RMR
مقدار حاصل شده	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۴
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	مقدار کوچک
شاخص های برازش تطبیقی			
شاخص	GFI	NFI	IFI
مقدار حاصل شده	۰/۹۵	۰/۹۹	۰/۹۳
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص های برازش تعدیل یافته			
شاخص	X <sup>2</sup> /df	PCFI	RMSEA
مقدار حاصل شده	۲/۹۱	۰/۷۸	۰/۰۷
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸

همانگونه که در جدول شماره ۱۲ ملاحظه می شود، برای مدل آزمون شده شاخص نیکویی برازش (GFI)، ۰/۹۱ می باشد که بیشتر از ۰/۹۰ است. شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، ۰/۹۲ می باشد که بیشتر از ۰/۸۰ است. ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (RMR)، ۰/۹۴ می باشد که مقدار کمتر مورد قبول است. شاخص برازش تطبیقی (CFI)، ۰/۹۵ می باشد که بیشتر از ۰/۹۰ است. شاخص برازش هنجار شده (NFI)، ۰/۹۹ می باشد که بیشتر از ۰/۹۰ است. شاخص افزایشی (IFI)، ۰/۹۳ می باشد که بیشتر از ۰/۹۰ است. مجذور خ<sup>۲</sup> بر درجه آزادی (X<sup>2</sup>/df)، ۲/۹۱ می باشد. شاخص برازش ایجاز (PCFI)، ۰/۷۸ می باشد. مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) نیز ۰/۰۷ می باشد. بر این اساس مدل آزمون شده مطالعه حاضر با مدل مفهومی و داده های گردآوری شده برازش مناسبی دارد و این برازش مناسب بدین مفهوم است که الگوی مفهومی پیشنهادی ارائه شده برای آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو دارای اعتبار لازم است.

#### بحث و نتیجه گیری:

این پژوهش با هدف طراحی الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی و نقش آن در تبیین آموزش راهبردی و توسعه منابع انسانی در گروه خودروسازی سایپا انجام شد یافته های این پژوهش در بخش کیفی منجر به شکل گیری مدل آموزش راهبردی در گروه خودروسازی سایپا شد که شامل پنج

عامل ساختار، استراتژی، چابکی، توسعه و کسب و کار می‌باشد. در بخش کیفی، عامل ساختار محور عبارت بود از نظام مندی، ساختار مندی و ضابطه مندی. عامل استراتژی محور عبارتند از بینش استراتژیک، نتیجه‌گرایی عامل چابکی عبارتند از هوشمندی، فراکنشی، خلاقیت و نوآوری. عامل کسب و کار عبارتند از کسب و کار محور و بهره‌وری و عامل توسعه عبارتند از توسعه فردی و توسعه سازمانی. همه این مقوله‌ها طبق نظر مصاحبه‌شوندگان در شکل‌گیری الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودروسازی به ویژه در گروه خودروسازی سایپا نقش دارند. پیامدهایی که آموزش راهبردی برای صنعت خودروسازی از جمله گروه خودروسازی سایپا دارد طبق نظر متخصصان و صاحب‌نظران مصاحبه‌شده عبارت است از: دانش شخصی، مهارت‌های سازمانی، توانایی‌های شغلی، ارتقا دانش مدیریتی و دانش فنی، ارتقا مهارت‌های کاری و شغلی، بهبود عملکرد و کارایی کارکنان. یافته‌های پژوهش در بخش کیفی منجر به بیان دلالت‌های عملیاتی و کاربردی در آموزش راهبردی در گروه خودروسازی سایپا شده است که این دلالت‌ها حتی می‌توانند برای سازمان‌های دیگر نیز در آموزش راهبردی کارکنان مفید باشد. در بخش کمی نتایج نشان داد که به طور کلی بین آموزش راهبردی و توسعه منابع انسانی رابطه معنادار وجود دارد. بین تمامی متغیرهای پژوهش رابطه مثبت معناداری به صورت دو به دو برقرار می‌باشد. رابطه آموزش راهبردی با عوامل ساختار محور ۰/۴۲۸، با عوامل استراتژی محور ۰/۳۲۳، با عوامل کسب و کار محور ۰/۱۱۲، با عوامل توسعه محور ۰/۰۶۹، با عوامل چابکی ۰/۱۷۳، با دانش تخصصی ۰/۲۷۲، با مهارت‌های سازمانی ۰/۷۸۰، با توانایی‌های شغلی ۰/۲۳۳ و با توسعه منابع انسانی ۰/۱۰۳ می‌باشد. همچنین در مدل آزمون شده ملاحظه می‌شود که مؤلفه‌های آموزش راهبردی (عوامل ساختار محور، عوامل استراتژی محور، عوامل کسب و کار محور، عوامل توسعه محور و عوامل چابکی) ضمن ارتباط و همبستگی دو طرفه با یکدیگر، بر مجموع عوامل درونی یا توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو (دانش تخصصی، مهارت‌های سازمانی و توانایی‌های شخصی) و نیز یک عامل میانی یعنی آموزش راهبردی تأثیر دارد و همچنین عوامل درونی بر یکی از عوامل میانی یعنی آموزش راهبردی تأثیر می‌گذارد که این عامل نیز به نوبه خود بر آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو تأثیرگذار است. میزان واریانس تبیین شده متغیرهای درون‌زای مدل توسط عوامل برون‌زای مدل در جدول شماره (۱۱) آورده شده است. با ملاحظه در نتایج جدول مشاهده می‌شود که متغیرهای عوامل ساختار محور، عوامل استراتژی محور، عوامل کسب و کار محور، عوامل توسعه محور و عوامل چابکی ۶۲ درصد از واریانس مجموع متغیرهای الگوی آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو را تبیین می‌نمایند. همچنین این متغیرها ۷۴ درصد از واریانس آموزش راهبردی را تبیین می‌نمایند. در نهایت آموزش راهبردی ۱۸ درصد از واریانس آموزش راهبردی با هدف توسعه منابع انسانی در صنعت خودرو را تبیین می‌نمایند.



پژوهش‌هایی در رابطه با آموزش و نقش آن بر توسعه منابع انسانی در سازمان‌ها انجام گردیده است. (۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰). یافته‌های این پژوهش با مبانی نظری، یافته‌ها و نتایج پژوهش‌های ونتلند<sup>۱</sup> (۱۸)، شوت و هاریس<sup>۲</sup> (۱۹)، ریموند نوئه<sup>۳</sup> (۱۱)، انگوتا<sup>۴</sup> (۲۰) فوتیس و میتساکیس<sup>۵</sup> (۲۱)، ویچت<sup>۶</sup> (۲۳)، مبیته، آنزیا<sup>۷</sup> (۲۴) عصار و همکاران<sup>۸</sup> (۱۳۹۲)، اتابکی و همکاران<sup>۹</sup> (۲۶)، کندی<sup>۱۰</sup> (۱۶)، شکرزاده و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۸)، بیگدلی مجرد و همکاران<sup>۱۲</sup> (۱۳۹۵)، کیانا<sup>۱۳</sup> (۱۴)، فرانکلین<sup>۱۴</sup> (۲۲)، گوپتا و شائو<sup>۱۵</sup> (۱۷)، امران<sup>۱۶</sup> و همکاران<sup>۱۷</sup> (۱۵)، ادیدویان<sup>۱۸</sup> (۱۱) و لاند<sup>۱۹</sup> (۱۰) و اریک<sup>۲۰</sup> (۲۹) همسویی دارد. در تبیین همسویی یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی می‌توان گفت که هم از منظر مبانی نظری و هم از منظر مبانی پژوهشی نتایج یافته با هم همسو و در ارتباط می‌باشد اعتقاد دارند که آموزش راهبردی تاثیر مستقیم و معناداری بر بهبود عملکرد فردی، توسعه فردی، تسهیم دانش، بهره‌وری کارکنان، بهسازی و توانمندسازی کارکنان دارد. در جمع بندی و نتیجه‌گیری یافته‌های پژوهش چنین می‌توان اظهار نمود که منابع انسانی ارزشمندترین سرمایه و محور توانایی و دانش افزایی در سازمان‌ها از جمله صنعت خودروسازی گروه سایپا محسوب می‌شود. شریک راهبردی بودن، نیازمند آن است که مدیران بدانند چه قابلیت و توانمندی‌هایی متضمن اجرای موفق راهبرد شرکت است که این مهم با شناخت ماهیت ارزش آفرینی و نقش سرمایه‌های انسانی در ارائه ارزش به مشتریان در شرکت خودروسازی امکان پذیر خواهد بود. بدین منظور مبانی نظری والگوهای کافمن و هرمن<sup>۲۱</sup>، ونتلند، نوئه و خراسانی و عیدی و پیشینه‌های تجربی پژوهش، همگی بر رویکرد راهبردی و اقدام فراکنشی آموزش در سازمان‌ها تاکید دارند و اعتقاد دارند آموزش باید در امر توانمندسازی و توسعه منابع انسانی جهت طراحی، ساخت و دستیابی به آخرین فناوری‌ها، پیشاهنگ و همسو با راهبردهای کلان سازمان عمل نماید.

## منابع

- 
- 1- Wentland. D.M
  - 2 - Noe, R. A
  - 3 - Kennedy, M
  - 4 - Keyna N
  - 5 - Gupta R & Sahoo
  - 6 - Imran .A.
  - 7- Adedoyin, O.A
  - 8- Landa, E
  - 9 -kafman.R, Herman.j

1. Iyewa, V. I., & Gberevbie, D. E. (2017). " Staff Training and Organizational Goals Attainment: A Study of Airtel Nigeria Networks". *Covenant University Journal of Politics and International Affairs*, 5(1)##
2. Weru J et al,( 2014),"The Relationship between Training and Development on Performance of StateOwned Corporations",*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*,Vol.3, No.9, pp.57-75##
3. Mani,A,Khosravi,( 2012),"M.Validating Competency Based Approach to Human Resource Training". *Journal of Improvement and transformation management studies.*,71(22) ##
4. Gulsen, c., Ates, a and Gurer bahadir, e. (2015). " The thoughts of school principals about the effects of educational supervisors on training of teachers in terms of professions", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 103 – 108. ##
5. Padmasiri, M. D., Sandamali, J. G. P., Mahalekamge, W. G. S., & Mendis, M. V. S. (2018). "The Relationship between Training and Development and Employee Performance of Executive Level Employees in Apparel Organizations". *International Invention of Scientific Journal*, 2(01). ##
6. Izvercian, M., Radu, A., Ivascu, L., & Ardelean, B. O. (2014). " The Impact of Human Resources and Total Quality Management on the Enterprise". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 2733. ##
7. Do Paço, A., Ferreira, J. M.,Raposo, M., Rodrigues, R. G., & Dinis, A. (2015). " Entrepreneurial intentions": is education enough? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(1), 57-75. ##
8. [http://www. about.bnef.com.](http://www.about.bnef.com),(2017)."Automotive – perspective towards 2040"##
9. [http://www. mckinsey.com.](http://www.mckinsey.com),(2016)."Automotive revolution – perspective towards 2030 How the convergence of disruptive technology-driven trends could transform the auto industry advanced Industries January 2016" Copyright © McKinsey & Company Design contact: Visual Media Europe. ##
10. Landa, E.(2018)."International Journal of Human Resource Studie". ISSN 2162-3058 2018, Vol. 8, No. 2##
11. Adedoyin,O.A.(2018)."Training and Development and Organisational Performance: Standpoint from Private Tertiary Institutions in Nigeria", *Journal of Economics, Management and Trade*, Article no. JEMT.44895. ##
12. Noe, R. A. (2010). " Employee training and development". McGraw-Hill/Irwin. ##
13. Weru J et al,( 2014),"The Relationship between Training and Development on Performance of StateOwned Corporations",*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*,Vol.3, No.9, pp.57-75##
14. Keyna N,. (2013)."Relation between training and performance". *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 3, No.1 , pp 95-117 ##
15. Imran A. et al,( 2013)".The Effect of Training on Employee Performance", *European Journal of Business and Management*, Vol.5, No.4, pp.137-147 ##
16. Kennedy, M. ( 2015). "Towards a Taxonomy of System Dynamics Models of Higher Education, Library anagement",*Vol.23,No.2,pp.1-12* 16. ##

17. Gupta R &Sahoo P.(2017). "HRD interventions, employee competencies and organizational effectiveness: an empirical study", *European Journal of Training and Development*, Vol. 40, No. 5 pp. 345-365 ##
18. Daniel,M,Wentland.(2015)."Strategic planning in training and improving human resources.translator:FathiVajargah,Kourosh,SalehiImran,E,Khorasan ,A.Tehran:B avar edalat Publishing. Edition 1##
19. Short, T. & Harris, R.,(2016), "Harmonising training and development across an industry: the case of Australian rail", *European Journal of Training and Development. Technology* 16 (1), 1-10. ##
20. Engetou ,E.,(2017). "The Impact of Training and Development on Organization Performance". Case study:National Financial Credit Bank Kumba”,Thesis Center University of Appleid sciences Business Management##
21. Fotios V. Mitsakis .(2017)."Employees’ perspectives on strategic human resource development before and after the global financial crisis": evidence from the Greek banking sector, *International Journal of Training and Development*, Volume21, Issue4 December 2017 Pages 285-303##
22. Franklin .D. K.(2014)." Impact of Training and Development on Employment Performance" :a Case Study of Escon Consuling Singaporean *Journal of Business Economics, and management studies*. Vol.3.no.3##
23. Vichet ,S., (2009)."The Impact of Training and its Integration in the Firme,s Business Strategies on the Firm,s Competttiveness", A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Doctor of Philosophy Degree, Department of Workforce Education and Development in the Graduate School Southern Illinois University Carbondale. ##
24. Mobita.A.(2004). "The Relationship between business strategy types and training emphasis in selected companies in Kenya". Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign. ##
25. Behrouz ,B. M, Sanjar .S.(2016)."Studying the Effect of Training on Human Resources Strategies with Emphasis on Intermediary Role of Professional Development and Knowledge Sharing". *Journal of Training and Development of Human Resources*. ;10(3):156-158##
26. Atabak,M,MohammadNaghi,I.Rabiei,A,"(2016).Presenting a Strategic Framework for Organizational Training and Improvement in the Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare".*Journal of Training and Development of Human Resources*. ;7(2):63-65##
27. Mohammad-Taghi ,Assar, Ahmad, F,Seddigheh(2015)."H.I.R.I Professional Police Training Strategic Models Based on Content-Based Variables". *journals.police.ir*.;5(2): 23-29##
28. Shokrzadeh,S,Sabbaghian ,Z Pardakhtchi, M, Abolghasemi,A(2013)."The Impact of Human Resource Training and Development Strategy and Knowledge-Creating rganizational Culture on Knowledge Sharing: A Study in the Nuclear Industry". *Iranian Journal of Management Sciences*.;25(7):129-131##
29. Eric .D. O.(2012)."The Effect of Training and Development on Employment Performance at Accra Polytechnic". A Thesis submitted to the Institute Of

Distance Learning, Kwame Nkrumah University of Science and Technology in partial fulfillment of the requirement for the degree of Common weall Exective Master of Business Administration . ##

30. Eidi.A.,Khorasani.A(2016) ."Handbook of Strategic Management of Organization Training" Tehran, elm ostadan Publishing. Edition,2. ##
31. Herman.J.J., Kaufman. R. translator, Bazargan. A.H , Mashayekh. F (2017). "Strategic planning in the educational system: rethinking, reconstructing structures, recreating" Tehran, Madrased Publishing. Edition,7.

## طراحی مدل ترکیبی مبتنی بر رویکردهای میکم فازی و فرآیند تحلیل شبکه‌ای برای ارزیابی شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت

سیده زبیده فلکی کلوری<sup>۱</sup>  
دکتر سیروس تدبیری\*<sup>۲</sup>  
دکتر علیرضا افشار نژاد<sup>۳</sup>  
دکتر مریم مجیدی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۰۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳)

### چکیده

سازمان‌ها به دنبال اعمال سبک مربی‌گری هستند تا با استفاده از شایستگی‌های مربی‌گری، نیروی انسانی خود را متعهد ساخته و به بهبود عملکرد فردی و سازمانی نائل آیند. با وجود این، هیچ تحقیق یا ادبیاتی در این زمینه وجود ندارد که کدام یک از عوامل شایستگی‌های مربی‌گری بیشترین بهبود عملکرد فردی و سازمانی را برای این سازمان‌ها به ویژه بانک‌ها بوجود می‌آورند. تحقیق حاضر که از لحاظ هدف یا جهت‌گیری، توسعه‌ای کاربردی است در راستای پاسخگویی به این چالش، به صورت جامع و نظام‌مند تمامی شاخص‌هایی که در حوزه شایستگی‌های مربی‌گری موثر هستند از طریق مطالعه اسنادی و به کمک روش دلفی فازی و نظر ۱۰ نفر از خبرگان شناسایی و با استفاده از رویکرد مدل‌سازی ساختاری تفسیری/ میکم فازی جهت نظم بخشیدن و جهت دادن به پیچیدگی روابط بین شاخص‌ها و از روش فرآیند تحلیل شبکه‌ای به منظور شناسایی شاخص‌هایی که بیشترین بهبود عملکرد را در حوزه شایستگی‌های مربی‌گری برای بانک تجارت به ارمغان می‌آورند بهره گرفته شد. نتایج نشان داد که خوشه "طرز فکر مربی‌گری" نسبت به دیگر خوشه‌ها و شاخص "اشتقاق برای عملکرد بلند مدت" از اهمیت و تأثیر-گذاری بیشتری در شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت برخوردار هستند.

**کلیدواژه‌ها:** شایستگی مربی‌گری، طرز فکر مربی‌گری، اشتقاق برای عملکرد بلند مدت، میکم فازی

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت دولتی گرایش منابع انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، گروه مدیریت، ساوه، ایران

<sup>۲</sup> استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، گروه مدیریت، ساوه، ایران (مسئول مکاتبات st21115@yahoo.com)

<sup>۳</sup> استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، گروه مدیریت، ساوه، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، گروه مدیریت، ساوه، ایران.

## مقدمه

امروزه علاقه به اعمال سبک مربی‌گری در میان مدیران سازمان‌ها در حال رشد است. این موضوع توسط تعداد زیادی از رهبران و مدیران شرکت‌ها در رویدادهای مختلف مربی‌گری ثابت شده است (۱۰). به رغم این علاقه رو به رشد، هنوز مربی‌گری به طور گسترده‌ای گسترش نیافته و مفهوم مربی‌گری به طور کامل شناخته نشده است (۴). با توجه به اهمیت و ارزش مربی‌گری در سازمان‌ها، تلاش‌های انجام گرفته برای شناسایی و بکارگیری مناسب مربی‌گری و نیز پژوهش‌هایی در زمینه عوامل مؤثر بر استقرار مربی‌گری همچنان ناکافی است. متغیرهای زیادی در ارتباط با رفتار مربی‌گری مدیران سازمانی با کارمندان‌شان متأثر می‌شوند. از جمله متغیرهایی که متأثر از اعمال رفتارهای مربی‌گری مدیران می‌باشد، تعهد سازمانی و اشتیاق شغلی کارکنان است که در قیاس با رفتارهای سنتی مدیران، تغییر محسوسی خواهند داشت (۳).

مهارت‌های مربی‌گری به یک بخش ضروری در سازمان‌های معاصر تبدیل شده است. انتظار می‌رود مدیران در مربی‌گری کارمندان‌شان برای افزایش مشارکت کارکنان، سلامت و عملکرد، و تسهیل تغییرات سازمانی و شخصی ماهر باشند (۱۳). در واقع، مهارت‌های مربی‌گری در بسیاری از مدل‌های مدرن رهبری نقش مهمی دارند (۲۹).

مفهوم رهبر به عنوان مربی نیز بخش مهمی از مدل محبوب رهبری موقعیتی و مدل رهبری عاطفی هوشمند گلمنز (۲۰۰۰) است. به نظر می‌رسد مهارت‌های مربی‌گری خوب با عملکرد سازمانی در هر دو مدیریت مذکور ارتباط برقرار شود و سطوح سرپرستی (۱۰).

با توجه به این مسائل، سازمان‌ها به طور فزاینده‌ای در آموزش برای توسعه مهارت‌های مربی‌گری مدیران خود (۵)، با حداقل یکی از پنج مدیر دارای آموزش مهارت‌های مربی‌گری دریافت کرده در محل کار، سرمایه‌گذاری می‌کنند (۷).

طی دو دهه گذشته مربی‌گری مدیران در سازمان‌ها بسیار رواج یافته است و سازمان‌ها و مدیران آن را به عنوان یکی از مطلوب‌ترین رفتارها برای رهبری، مدیریت و یادگیری سازمانی موفق می‌شناسند. از آنجایی که مربی‌گری مدیریت از طریق ایجاد فضای رشد و پرورش نیروی انسانی موجب انعطاف و تعالی سازمان می‌شود، سازمان‌ها بر آن هستند که این روش توسعه منابع انسانی را به کار گیرند (۸). در تحقیقی که در سال ۲۰۰۵ توسط موسسه خبره پرسنل و توسعه در انگلیس صورت گرفته اعلام شد که ۸۸٪ سازمان‌ها برای توسعه کارکنان خود از مربی‌گری استفاده می‌کنند. بر این اساس مربی‌گری

مدیریت به عنوان یک راهبرد اثربخش توسعه سازمان و یک راه موفق برای توسعه مدیران و رهبران در سازمان‌ها شناخته می‌شود (۱۸).

بانک تجارت نیز به عنوان یکی از بنگاه‌های بزرگ اقتصادی کشور که برای تداوم فعالیت‌های خود نیازمند استفاده از نیروهای انسانی توانمند و کارآ می‌باشد، نیاز به استفاده از راهبردی متفاوت برای توسعه سازمان و مدیران خود دارد که می‌توان مربی‌گری را از جمله این راهبردها به شمار آورد.

در انتها باید گفت: اگر چه توجه به سرمایه‌های انسانی امر جدیدی نیست؛ اما نگرش به نیروی انسانی با مربی‌گری، نگرشی جدید می‌باشد؛ که راهی طولانی برای پیشرفت و گسترش به خصوص در ایران پیش‌رو دارد (۱۹). بسیاری از مدیران، ناکارآمدی و شکست روش‌های سنتی در توسعه و مدیریت منابع انسانی را سال‌ها تجربه نموده‌اند و بر این باورند که برای بهره‌برداری از ظرفیت‌های عظیمی که در سطوح مختلف سازمان به هدر می‌رود، باید با تغییر نگرش و رویکرد، به راه‌های جدید بیندیشند (۱۲). در همین راستا، سازمان‌ها پول و هزینه زیادی را صرف برنامه توسعه و بهسازی کارکنان‌شان می‌کنند و بر این تلاش‌اند تا از استراتژی‌ها و روش‌های مدیریتی نوین و کارآمد بهره بگیرند (۱). یکی از روش‌های مؤثر در این زمینه مربی‌گری می‌باشد. در واقع سازمان‌ها باید به دنبال این روش مدیریتی باشند تا با بهره‌گیری از آن، نیروی انسانی خود را متعهد ساخته و به بهبود عملکرد فردی و سازمانی و کسب مزیت رقابتی نائل آیند (۸). با وجود این، هیچ تحقیق یا ادبیاتی در این زمینه وجود ندارد که کدامیک از عوامل شایستگی‌های مربی‌گری بیشترین بهبود عملکرد فردی و سازمانی را برای این سازمان‌ها به ویژه بانک‌ها به وجود می‌آورند که در تحقیق حاضر در راستای پاسخ‌گویی به این چالش، به صورت جامع و نظام‌مند تمامی شاخص‌هایی که در حوزه شایستگی‌های مربی‌گری مؤثر هستند با استفاده از روش دلفی فازی شناسایی و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و با استفاده از رویکرد مدل‌سازی ساختاری تفسیری / میک مک فازی جهت نظم بخشیدن و جهت دادن به پیچیدگی روابط بین شاخص‌ها و از روش فرآیند تحلیل شبکه‌ای به منظور شناسایی شاخص‌هایی که بیشترین بهبود عملکرد را در حوزه شایستگی‌های مربی‌گری برای بانک تجارت به ارمغان می‌آورند بهره گرفته شد.

بر این اساس پژوهش حاضر به دنبال این است تا ضمن شناسایی عوامل مؤثر بر شایستگی مربی‌گری و ارزیابی آنان، مدل ترکیبی مبتنی بر رویکردهای میک مک فازی و فرآیند تحلیل شبکه‌ای ساختاری - تفسیری را ارائه نماید.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

به عنوان یک رهبر، یکی از مهم‌ترین نقش‌ها، مربی‌گری افراد برای انجام بهترین‌شان است. با انجام این کار، مربیان به آنها کمک می‌کنند. تصمیم‌های بهتری بگیرند. حل مسائلی که آنها پشت سر گذاشته‌اند. مهارت‌های جدید یاد بگیرند و در غیر این صورت پیشرفت حرفه‌ای خود را انجام دهند (۲۴). بعضی از مردم به اندازه کافی برای دریافت آموزش رسمی در مربی‌گری خوش‌شانس هستند. پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، در قالب جدول ۱، نشان داده شده است.

جدول ۱. خلاصه پژوهش‌های صورت گرفته شده در حوزه مربی‌گری

منبع	نتایج کلیدی	عنوان تحقیق
دراگنیدز و همکاران (۲۰۰۶) (۱۱)	مربی‌گری مدیران در سازمان‌ها به عنوان نقش مهم این مدیران برای توسعه و رشد از هدایت کارمندان به توسعه عملکرد شده است	شایستگی‌های مربی‌گری مدیریتی
صائمیان (۲۰۱۶) (۲۵)	در میان شایستگی‌های شناسایی شده هم‌سو کردن اهداف فردی و سازمانی، یکپارچه‌سازی مدیریت منابع انسانی و قابلیت توسعه حائز اهمیت می‌باشند	تأثیر مولفه‌های اجتماعی بر مدل برند شخصی مبتنی بر شایستگی‌های فردی
کرمی و صالحی (۲۰۰۹) (۱۷)	ارزیابی، به چالش کشیدن و حمایت رویکرد رفتاری در مدیریت مربی‌گری پدیده را به روش توصیفی و دقیق نشان می‌دهد	ارزیابی شایستگی‌های مدیران شرکت ساپکو به روش بازخور ۳۶۰ درجه
صفرزاده و همکاران (۲۰۱۰) (۲۶)	ویژگی‌های ترکیبی افراد شامل دانش، مهارت، خصوصیات، انگیزش، تصویر ذهنی از عوامل موثر در شایستگی‌های مربی‌گری هستند.	اصول و مبانی مربی‌گری در سازمان‌های پیشرو
دراگاندیندیس و همکاران (۲۰۰۶) (۱۱)	تمرکز بر روی رفتارهای بیرونی برای مربی‌گری موثر ضروری است و می‌تواند به عنوان نیروی محرک برای تغییر رفتار عمل نماید	مدیریت مبتنی بر شایستگی: مروری بر سیستم‌ها و رویکردها
دائود و همکاران (۲۰۱۰) (۸)	مربی‌گری بر اساس رویکرد انسان‌شناسانه که به دیدگاه خوش‌بینانه از شخص، به لحاظ ارزش‌ها و باورها بر می‌گردد	کاوش بر روی شایستگی‌های مربی‌گری
مک نامار (۲۰۱۲) (۲۰)	گوش دادن، پرسش‌گری، مهارت‌های مصاحبه، مشاهدات، مهارت‌های تحلیلی، مهارت بازخورد، ایجاد روابط اعتماد، مجموعه‌ای خاص از مهارت‌های مدیریتی می‌باشند.	مربی‌گری حرفه‌ای و شخصی
لی و همکاران (۲۰۱۰)	چهار جنبه از رفتارهای مربی‌گری مدیریت بر اساس رویکرد تیمی عبارتند از ارتباطات باز، رویکرد تیمی،	توسعه محرک‌های عملکردی بر اساس شایستگی‌های منابع



(۱۸)	ارزش مردم، پذیرش ابهام	انسانی
شیپ من و همکاران (۲۰۰۰)	رفتارهای مربی‌گری عبارتند از تفکر، اطلاع‌رسانی، توانمندسازی، ارزیابی، مشاوره، حرفه‌ای بودن، مراقبت، توسعه سایرین، به چالش کشیدن کارکنان	مدل‌سازی محرک‌های شایستگی
(۲۷)		

### روش پژوهش

روش‌شناسی تحقیق به هدف، ماهیت موضوع تحقیق و ابزارهای پیاده‌سازی آن می‌پردازد. این تحقیق از لحاظ هدف یا جهت‌گیری، توسعه‌ای کاربردی و برای گردآوری اطلاعات از سه روش مطالعه اسنادی، دلفی فازی و پیمایشی استفاده شده است. رویکر پژوهش حاضر ترکیبی می‌باشد به طوری که در بخش کیفی از طریق مطالعه اسنادی و مصاحبه با خبرگان و در بخش کمی از روش فرایند تحلیل شبکه و میک‌مک فازی استفاده گردیده است. در این تحقیق، برای توسعه مدل شایستگی مربی‌گری مدیریتی، پس از بررسی کامل و جامع ادبیات موضوع، شاخص‌های مرتبط با شایستگی‌های مربی‌گری مطابق با نظر هون و اوح به صورت جدول ذیل تشریح گردیدند. در تحقیق انجام شده توسط هون و اوح برای توسعه مدل شایستگی مربی‌گری مدیریتی، از پنل کارشناسی استفاده شده است. این رویکرد به اعتقاد محققان، نقاط قوت‌هایی برای بررسی مفاهیم بد تعریف شده<sup>۱</sup> و هنگامی که تعداد موضوعات به اندازه کافی بزرگ نیست، دارد (۱۳). در این مطالعه سی و پنج عضو پانل تخصصی شامل نوزده مدیران مربی‌گری از شرکت‌های مختلف و شانزده مربی حرفه‌ای که اساساً مدیران مربی را هدایت می‌کنند.

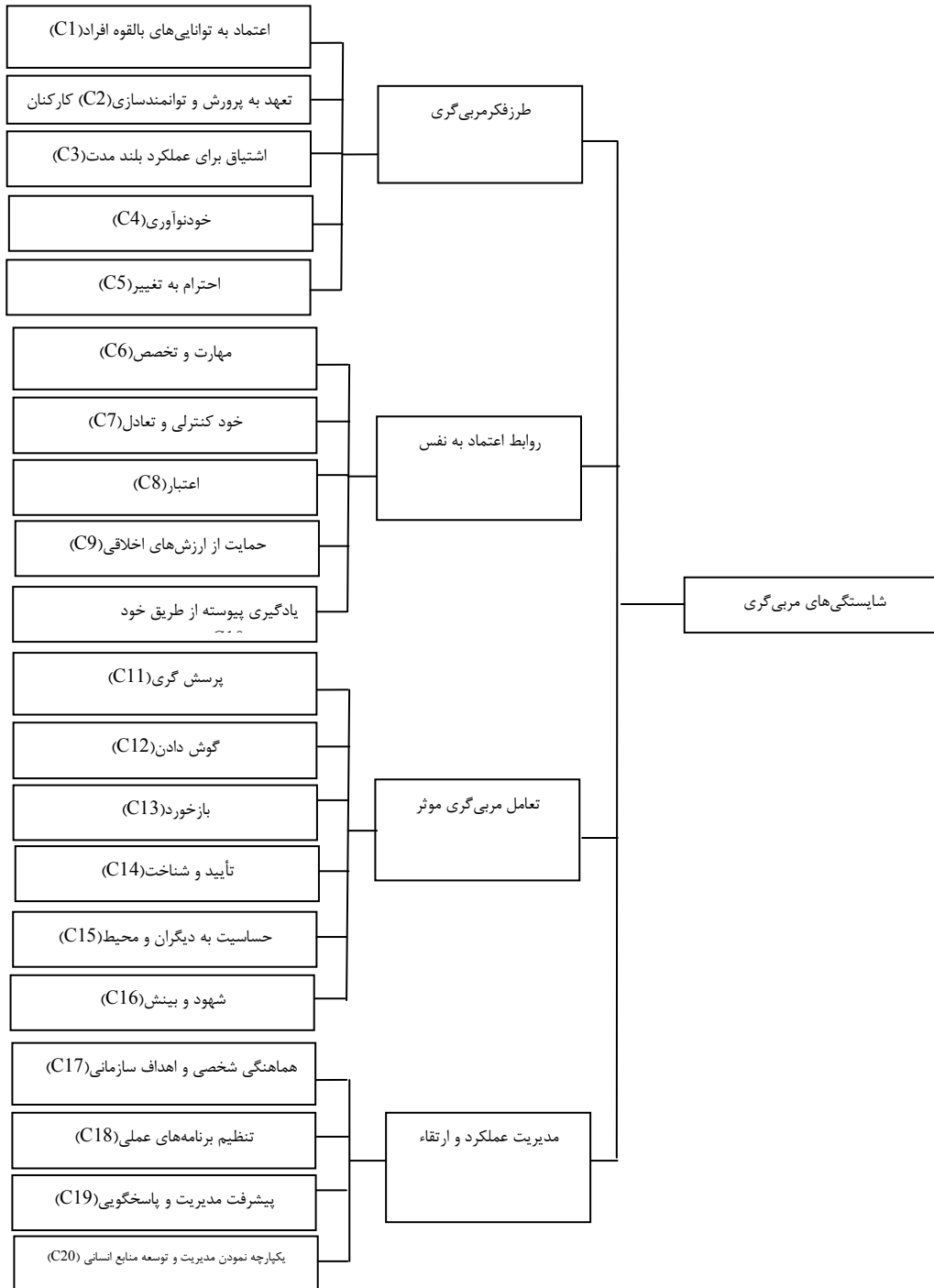
#### جدول ۲. شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری

عناوین شایستگی	خوشه‌های شایستگی‌های مربی‌گری
۱. اعتماد به توانایی‌های بالقوه افراد	طرز فکر مربی‌گری
۲. تعهد به پرورش و توانمندسازی کارکنان	
۳. اشتیاق برای عملکرد بلند مدت	
۴. اعتقاد به مربی‌گری به عنوان یک سود دو طرفه	
۵. خودنوآوری	
۶. احترام به تغییر	
۱. مهارت و تخصص	روابط اعتماد به نفس
۲. خودکنترلی و تعادل	
۳. اعتبار	

<sup>1</sup>III-Defined

عناوین شایستگی	خوشه‌های شایستگی‌های مربی‌گری
۴. حمایت از ارزش‌های اخلاقی	
۵. یادگیری پیوسته از طریق خود انعکاسی	
۶. یکپارچگی	
۷. مراقبت	
۱. پرسش‌گری	تعامل مربی‌گری موثر
۲. گوش دادن	
۳. بازخورد	
۴. تأیید و شناخت	
۵. حساسیت به دیگران و محیط	
۶. شهود و بینش	
۷. تمرکز مربی‌گری واضح	
۸. درک روند مربی‌گری	مدیریت عملکرد و ارتقاء
۱. هماهنگی شخصی و اهداف سازمانی	
۲. تنظیم برنامه‌های عملی	
۳. پیشرفت مدیریت و پاسخگویی	
۴. پیش‌بینی تغییر	
۵. یکپارچه نمودن مدیریت و توسعه منابع انسانی	

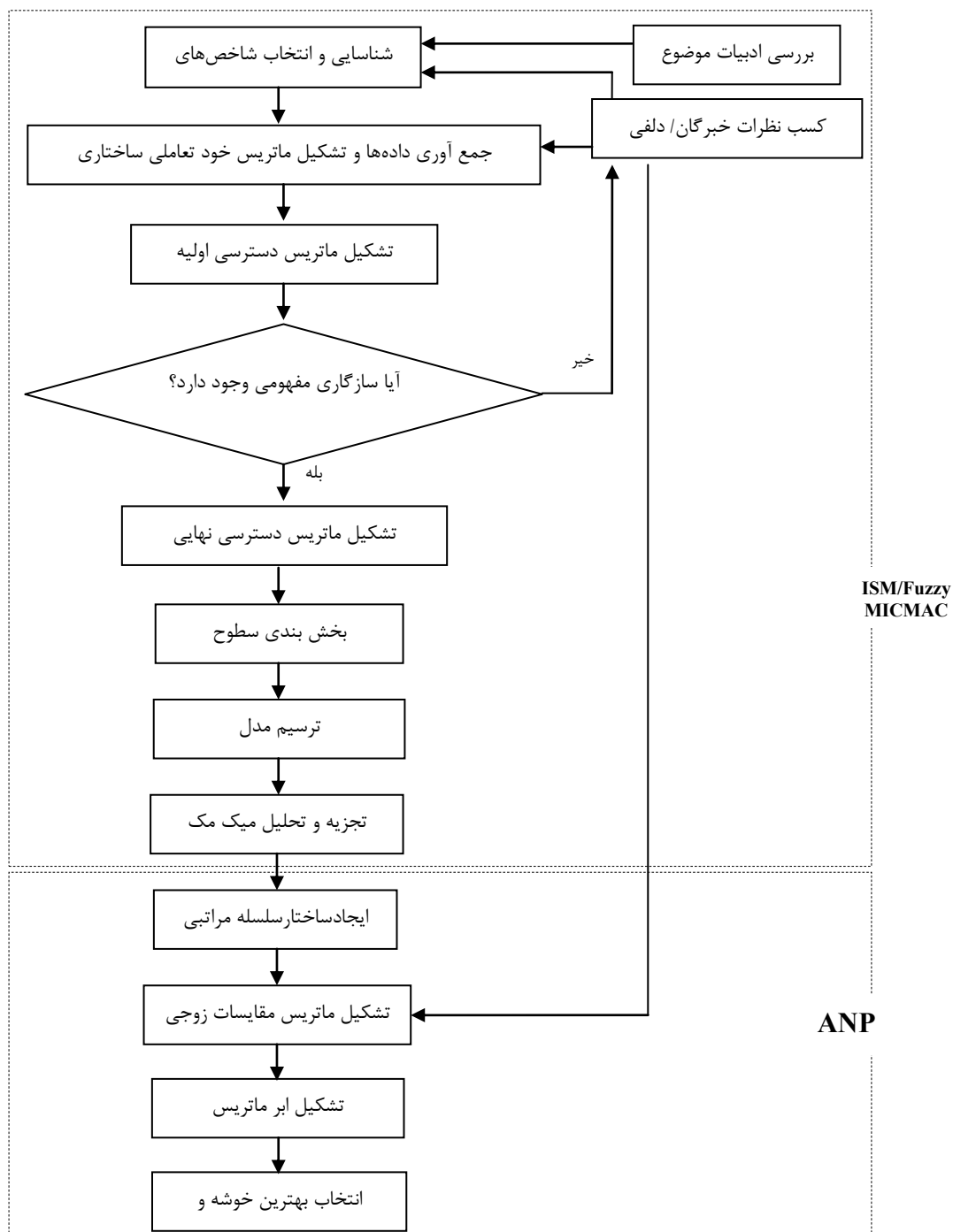
اطلاعات خبرگان به کمک پرسشنامه جمع‌آوری شده است. در پرسشنامه این پژوهش که با هدف کسب نظر خبرگان درباره شاخص‌های شایستگی‌های مربیگری طراحی شده است، ۲۶ شاخص در قالب چهار خوشه شناسایی شدند. به منظور بررسی روایی محتوا و روایی ظاهری، پرسشنامه اولیه در اختیار جمعی از خبرگان قرار داده شد. در ادامه مرحله شناخت جهت تکمیل اطلاعات و غنای مبانی نظری و همچنین توجه به شرایط بومی بانک تجارت، جلسات مصاحبه با خبرگان برگزار شد. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۰ نفر از خبرگان دانشگاهی و کارشناسان خبره بانک (حداقل تجربه ۱۵ سال کاری و حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته و گرایش‌های مدیریت منابع انسانی به صورت توأم) می‌باشند. به منظور پالایش و حصول اطمینان از اهمیت شاخص‌های شناسایی شده و انتخاب شاخص‌های نهایی در بانک از روش دلفی فازی استفاده گردید و هر یک از خبرگان نظر خود را درباره میزان اهمیت شاخص‌های شناسایی شده در بانک تجارت در طیف هفت‌گانه فازی از طریق متغیرهای کلامی (از خیلی بی‌اهمیت تا خیلی با اهمیت) ابراز کردند. پس از انجام مراحل فازی سازی پنل خبرگان، محاسبه میانگین فازی و غربال‌گری فازی و مقایسه میانگین فازی‌زدایی شده در نهایت ۲۰ شاخص شایستگی-های مربی‌گری استخراج گردیدند که مطابق با شکل ۱ دسته‌بندی شدند.



شکل ۱. ساختار سلسله مراتبی شایستگی‌های مربی‌گری (منبع: نگارندگان)

در این تحقیق جهت درک وابستگی و ارتباطات بین شاخص‌ها از مدل ساختاری تفسیری استفاده شده است. چرا که به دلیل عدم استقلال بسیاری از فرآیندهای پیچیده سازمان از یکدیگر، نیاز است که آنها را با توجه به تأثیراتی که بر عملکرد و توسعه یکدیگر خواهند گذاشت در نظر گرفت. مزیت این روش نسبت به روش‌های دیگر اهمیت‌دهی، در همین مقوله است که شاخص‌ها را مستقل از یکدیگر فرض نمی‌کند و در حرکت در سطوح اهمیت، از اهمیت کم به سمت اهمیت بسیار، از میزان وابستگی و استقلال آنان کاسته خواهد شد و به مراتب تأثیرگذاری آنان به شاخص‌های دیگر بیشتر خواهد گشت و به منظور تعیین میزان استقلال و وابستگی و خوشه بندی شاخص‌ها از تحلیل میک فازی و همچنین شناسایی اوزان شاخص‌ها از رویکرد فرایند تحلیل شبکه‌ای استفاده شده است. اهداف این تحقیق عبارتند از:

۱. شناسایی شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری تأثیرگذار در بانک تجارت و تعیین ارتباطات آنها، ۲. تعیین قدرت نفوذ و وابستگی شاخص‌ها و خوشه بندی آنها ۳. تعیین اوزان اهمیت شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری. شکل ۲ فرآیند این تحقیق را نشان می‌دهد.



شکل ۲. فرآیند تحقیق (منبع: نگارندگان تحقیق)

### مدل‌سازی ساختاری تفسیری

مدل‌سازی ساختاری تفسیری (از این پس به اختصار ISM) یکی از ابزارهای مدیریت تعاملی است که برای نظم بخشیدن و جهت دادن به پیچیدگی روابط بین شاخص‌ها عمل می‌کند (۱۵). این رویکرد مبتنی بر کامپیوتر و فرآیند یادگیری تعاملی است که افراد و یا گروه‌ها را قادر می‌سازد روابط پیچیده مابین عناصر یک سیستم را بررسی و آن را در قالب یک مدل سیستماتیک جامع ساختاردهی کنند (۳۰). در واقع این مدل، مدل‌های ذهنی غیرشفاف و مبهم از سیستم‌ها را به مدل‌های روشن و آشکار تبدیل می‌نماید (۲) ISM براساس تصمیم و قضاوت گروهی ارتباط میان شاخص‌ها و چگونگی ارتباطات را نشان می‌دهد (۲۱). محققان در حوزه‌های مختلف سازمان، مدیریت و صنایع، از ISM استفاده بسیار کرده‌اند. این مدل علاوه بر سادگی ساختار و قابل درک بودن برای کاربران، گزینه مناسبی برای مقابله با موضوعات پیچیده، به خصوص در زمان بهره‌گیری از تفکر سیستماتیک و منطقی می‌باشد. در این تحقیق به منظور پیاده‌سازی ISM مطابق با فرآیند زیر عمل می‌شود (۶، ۲۸، ۱۶):

#### گام اول: شناسایی شاخص‌های تحقیق

در این تحقیق با توجه به جدول ۱، از طریق بررسی ادبیات موضوع و مصاحبه با ۱۰ نفر از خبرگان، ۲۰ شاخص به منظور ساختاردهی به شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری استفاده می‌شود.

#### گام دوم: جمع آوری داده‌ها و تشکیل ماتریس خودتعاملی ساختاری

در این مرحله، خبرگان شاخص‌های تحقیق را از طریق مقایسات زوجی مورد بررسی قرار می‌دهند و با استفاده از علامت‌های زیر به تعیین روابط بین شاخص‌ها می‌پردازند.

$V$ : ارتباط یک طرفه از  $i$  به  $j$ ؛  $A$ : ارتباط یک طرفه از  $j$  به  $i$ ؛  $X$ : ارتباط دو طرفه از  $i$  به  $j$  و بالعکس؛  $O$ : ارتباطی بین  $i$  و  $j$  وجود ندارد.

در این راستا، خبرگان تحقیق با توجه به علائم فوق ارتباط بین شاخص‌های تحقیق را در پرسشنامه مشخص نمودند.

#### گام سوم: تشکیل ماتریس دسترسی اولیه

ماتریس دسترسی اولیه، ماتریس  $0-1$  خود تعاملی ساختاری می‌باشد که از طریق تبدیل علامت‌های  $V$ ،  $A$ ،  $X$  و  $O$  بدین صورت است که چنانچه رابطه بین شاخص‌ها به صورت  $V$  باشد،  $(i,j)=1$  و  $(j,i)=0$ ؛ اگر رابطه به صورت  $A$  باشد  $(i,j)=0$  و  $(j,i)=1$ ؛ چنانچه رابطه بین شاخص‌ها به صورت  $X$  باشد،  $(i,j)=(j,i)=1$ ؛

و اگر چنانچه رابطه بین شاخص‌ها به صورت  $O$  باشد،  $(i,j) = (j,i) = 0$  خواهد بود (در صورتی که  $i = j$  باشد در وروی ماتریس یک قرار داده می‌شود).

گام چهارم: تشکیل ماتریس دسترسی نهایی

با وارد نمودن انتقال‌پذیری در روابط بین شاخص‌ها لازم است که ماتریس دسترسی اولیه سازگار شود. انتقال‌پذیری بدین صورت است که اگر شاخص  $i$  منجر به شاخص  $j$  گردیده و شاخص  $j$  نیز منجر به شاخص  $k$  گردد، آنگاه شاخص  $i$  نیز منجر به شاخص  $k$  خواهد شد. روش به دست‌آوردن ماتریس دسترسی با استفاده از نظریه اویلر است که در آن ماتریس مجاورت را به ماتریس واحد اضافه می‌کنیم و سپس این ماتریس را در صورت تغییر نکردن درایه‌های ماتریس به توان  $n$  می‌رسانیم. فرمول زیر روش تعیین ماتریس دسترسی را با استفاده از ماتریس مجاورت نشان می‌دهد:

$$A + I \quad (1)$$

$$M = (A+I)^n \quad (2)$$

که ماتریس  $A$  ماتریس دسترسی اولیه،  $I$  ماتریس همانی و  $M$  ماتریس دسترسی نهایی است. عملیات به توان رساندن ماتریس باید طبق قاعده بولین باشد یعنی  $1=1 \times 1$  و  $1=1+1$ . نتیجه در جدول ۳ نشان داده شده است (در این جدول اعداد یکه علامت \* گرفته‌اند، نشان می‌دهند که در ماتریس دسترسی اولیه صفر بوده و پس از سازگاری عدد ۱ گرفته‌اند).

جدول ۳. ماتریس دسترسی نهایی

۲۰	۱۹	۱۸	۱۷	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
*۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	۱	۰	*۱	۰	۱	۰	۱	۱
*۱	*۱	*۱	۱	۱	۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	*۱	۱	۱	۰	۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۲
*۱	۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱	۱	۱	*۱	۱	۱	۱	۰	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۳
۱	۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	۱	۱	۱	*۱	*۱	*۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	*۱	۴
۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	*۱	۱	*۱	۱	۰	۱	۵
*۱	*۱	۱	۱	۱	۱	*۱	۱	۱	*۱	۱	*۱	۱	۱	*۱	۱	*۱	۱	*۱	*۱	۶
*۱	*۱	۱	۱	۱	*۱	*۱	۱	*۱	۱	۱	۱	*۱	۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۷
۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	۰	*۱	*۱	*۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	*۱	۸
۰	۰	*۱	*۱	*۱	۰	*۱	*۱	۰	*۱	*۱	۱	۰	۱	۰	۰	۰	*۱	۰	۱	۹
۱	۰	*۱	*۱	۱	۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	۱	۰	۱	*۱	*۱	۰	۱	۱۰
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	*۱	۱	*۱	۱	۱	۱	۱	۱	*۱	*۱	۱	*۱	۱۱
*۱	۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	۱	۰	۱	*۱	۱	*۱	۰	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱۲
*۱	*۱	۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	۰	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱۳
*۱	۰	*۱	۱	۱	*۱	۱	۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	*۱	۰	۱	*۱	*۱	۰	*۱	۱۴
۱	*۱	*۱	*۱	۱	۱	۰	۱	۱	*۱	۱	۱	*۱	۱	۰	۱	۱	۱	*۱	*۱	۱۵

۱	*۱	۱	۱	۱	*۱	۰	۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	۱	۰	*۱	*۱	۱	*۱	۱۶	
۰	*۱	*۱	۱	۰	۰	*۱	۱	۱	۰	*۱	*۱	*۱	۰	۰	۰	*۱	۰	۰	*۱	۱۷
۱	*۱	۱	۱	*۱	۱	*۱	۱	۱	*۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	*۱	۱	۱	۱۸
۱	۱	۱	۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱	*۱	*۱	۰	۱	۰	*۱	*۱	۱	۱۹
۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۱	۰	*۱	*۱	*۱	*۱	*۱	۰	۰	*۱	۰	۲۰

#### گام پنجم: بخش بندی سطوح شاخص‌ها

در این گام، ماتریس دسترسی نهایی به سطوح مختلف دسته بندی می‌شود. به طوری که مجموعه خروجی و ورودی برای هر شاخص به دست می‌آید. مجموعه ورودی شامل خود شاخص و مجموعه شاخص‌هایی می‌باشند که بر آن تأثیر می‌گذارد (تعداد ا‌های هر ستون) و همچنین مجموعه خروجی شامل خود شاخص و شاخص‌هایی می‌باشند که از آن تأثیر می‌گیرند (تعداد ا‌های هر سطر). سپس نیاز به تهیه لیست مجموعه اشتراکی است که شامل اشتراک شاخص‌هایی هستند که در مجموعه ورودی و خروجی به طور مشترک حضور می‌یابند. شاخص‌هایی که مجموعه خروجی و مشترک آنها کاملاً مشابه باشند، در بالاترین سطح از سلسله مراتب مدل ساختاری تفسیری قرار می‌گیرند. به منظور یافتن اجزای تشکیل دهنده سطح بعدی سیستم اجزای بالاترین سطح آن در محاسبات ریاضی جدول مربوط حذف می‌شود و عملیات مربوط به تعیین اجزای سطح بعدی مانند روش تعیین اجزای بالاترین سطح انجام می‌شود.

#### گام ششم: ترسیم مدل

با توجه به سطوح متغیرها و ماتریس دسترسی نهایی مدل ISM ترسیم می‌گردد. به عبارت دیگر، با تلفیق روابط بین شاخص‌ها می‌توان نمودار شبکه تعاملات آنها را ترسیم نمود. این مدل بیان‌گر سلسله مراتب قرار گرفتن عوامل نسبت به هم و روابط میان آنهاست. به گونه‌ای که شاخص‌های مراتب بالاتر از شاخص‌های پایین‌تر خود تأثیر بپذیرند. در واقع مدل ترسیم شده همان نمایش گرافیکی جداول محاسبه شده مراحل قبل است. به همین منظور ابتدا شاخص‌ها برحسب سطح آنها از پایین به بالا تنظیم می‌شوند. در تحقیق حاضر شاخص‌ها در ۴ سطح قرار گرفته‌اند که در شکل ۳ نشان داده شده است.

#### تجزیه و تحلیل میک‌مک<sup>۱</sup> فازی

جوهره و اساس میک‌مک بر پایه ضرب ماتریس‌ها می‌باشد (۹). هدف از تجزیه و تحلیل میک‌مک ارزیابی قدرت نفوذ و وابستگی شاخص‌ها می‌باشد در تجزیه و تحلیل میک‌مک به صورت دقیق مشخص نیست که



تأثیر یا وابستگی یک شاخص به شاخص‌های دیگر تا چه میزان قوی یا ضعیف است. به عبارت دیگر، خبرگان تنها به رابطه میان دو متغیر، امتیازهای ثابت می‌دهند در حالی که در عالم واقع تأثیرات شاخص-ها بر یکدیگر تا این اندازه دقیق و کامل نیست. با استفاده از اعداد دقیق، عدم قطعیت و ابهامی که در ذات سنجش کیفی تأثیرات شاخص‌ها وجود دارد، از بین می‌رود (۲۳). مشکل دیگر این است که در مرحله ارائه نتایج یافته‌ها نمی‌توان درباره مجموع تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم به راحتی قضاوت کرد. در روش میک‌مک، شاخص‌هایی که مجموع تأثیرات آنها از نصف بزرگترین عدد تأثیرات بیشتر باشد، وابسته و بقیه شاخص‌ها مستقل هستند. بنابراین روش میک‌مک فازی برای حل این مشکل طراحی شده است (۲۸). مراحل روش میک‌مک فازی مطابق با گام‌های زیر می‌باشد (۲۲):

#### گام اول: تشکیل ماتریس ارتباط مستقیم (DRM)

ماتریس ارتباط مستقیم براساس جایگزین نمودن اعداد صفر بر روی قطر ماتریس دسترسی و همچنین در نظر نگرفتن خاصیت انتقال پذیری (۰ → ۱\*) تشکیل می‌شود.

#### گام دوم: تشکیل ماتریس ارتباط مستقیم فازی (FDRM)

ماتریس ارتباط مستقیم فازی براساس مقایسات زوجی خبرگان برای شاخص‌ها توسعه پیدا می‌کند به طوری که در این مقایسه‌ها صفر به مفهوم "بدون تأثیر"، ۰,۱ یعنی "خیلی ضعیف"، ۰,۳ یعنی "ضعیف"، ۰,۵ یعنی "متوسط"، ۰,۷ یعنی "زیاد"، ۰,۹ یعنی "خیلی زیاد" و ۱ به مفهوم "کاملاً مؤثر" می‌باشد.

نتایج نظرات خبرگان در جدول ۴ ذکر شده است.

جدول ۴. ماتریس ارتباط مستقیم فازی

۲۰	۱۹	۱۸	۱۷	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۰	۰	۰	۰	۰,۱	۰	۰,۸	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰,۵	۰	۰	۰,۳	۰	۰	۰
۰	۰	۰,۳	۰,۳	۰	۰	۰,۵	۰	۰	۰	۰,۹	۰,۹	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰,۹
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰,۵	۰,۷	۰	۰,۵	۰	۰,۷	۰,۵	۰,۵	۰,۷	۰,۹	۰	۰	۰,۷	۰,۹
۰,۳	۰	۰,۹	۰,۵	۰	۰	۰,۱	۰,۵	۰,۹	۰	۰	۰,۹	۰	۰	۰,۹	۰,۷	۰	۰	۰,۹	۰
۰,۵	۰,۵	۰,۵	۰	۰	۰,۵	۰,۱	۰	۰,۹	۰	۰	۰,۹	۰,۷	۰	۰,۹	۰	۰,۹	۰	۰	۰
۰	۰	۰	۰,۵	۰,۳	۰	۰	۰,۷	۰,۹	۰	۰,۵	۰,۹	۰,۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۰	۰	۰,۵	۰,۹	۰	۰	۰,۹	۰	۰,۹	۰,۵	۰	۰	۰,۷	۰	۰	۰,۷	۰,۷	۰,۵	۰,۷	۰,۹
۰	۰,۱	۰,۱	۰	۰	۰	۰,۵	۰,۵	۰,۵	۰	۰,۳	۰,۷	۰	۰	۰,۷	۰	۰	۰	۰	۰
۰	۰,۳	۰	۰	۰	۰,۵	۰,۱	۰,۹	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰,۹
۰,۵	۰,۱	۰,۹	۰	۰	۰	۰	۰,۵	۰	۰	۰	۰,۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰,۹	۰
۰,۳	۰,۵	۰,۱	۰	۰	۰,۵	۰,۱	۰,۵	۰,۵	۰	۰,۳	۰,۷	۰,۷	۰,۵	۰,۷	۰,۷	۰	۰,۵	۰	۰,۹
۰,۵	۰,۵	۰	۰	۰	۰	۰,۳	۰	۰	۰	۰,۷	۰,۷	۰,۵	۰	۰,۵	۰	۰	۰	۰,۹	۰,۹

۰	۰	۰.۵	۰	۰	۰.۵	۰.۱	۰	۰	۰	۰	۰.۹	۰	۰	۰	۰	۰	۰.۹	۰	۱۳	
۰.۳	۰	۰.۹	۰.۵	۰	۰	۰.۳	۰.۵	۰.۹	۰	۰	۰.۹	۰	۰	۰	۰.۷	۰	۰	۰.۵	۰	۱۴
۰.۵	۰.۵	۰.۵	۰	۰	۰.۵	۰.۱	۰	۰.۹	۰	۰	۰.۹	۰.۷	۰	۰.۹	۰	۰	۰	۰	۰	۱۵
۰	۰	۰	۰.۵	۰.۳	۰	۰	۰.۵	۰.۹	۰	۰.۵	۰.۹	۰.۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۶
۰.۳	۰	۰.۹	۰.۵	۰	۰	۰.۱	۰	۰.۹	۰	۰	۰.۹	۰	۰	۰.۳	۰.۷	۰	۰	۰.۹	۰	۱۷
۰.۵	۰.۵	۰.۵	۰	۰	۰.۵	۰.۱	۰	۰.۹	۰	۰	۰	۰.۷	۰	۰.۹	۰	۰.۵	۰	۰	۰	۱۸
۰	۰	۰	۰.۵	۰.۳	۰	۰	۰.۷	۰.۹	۰	۰.۵	۰.۹	۰.۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۹
۰.۵	۰.۵	۰.۳	۰	۰	۰.۵	۰.۱	۰	۰.۱	۰	۰	۰	۰.۷	۰	۰.۹	۰	۰.۵	۰	۰.۵	۰	۲۰

گام سوم: محاسبه ماتریس تثبیت<sup>۱</sup> شده فازی

ماتریس تثبیت شده فازی از تکرار ضرب ماتریس ارتباط مستقیم فازی حاصل می‌گردد تا جایی که ارزش‌های قدرت نفوذ و وابستگی تثبیت می‌شوند و براساس قاعده‌های زیر می‌باشد:

$$C = A, B = \max_k \min(a_{ik}, b_{kj}) \quad (3)$$

$$) A = )a_{ik} \text{ (and } B = )b_{kj} \quad (4) \quad \text{که در آن}$$

در این تحقیق ماتریس تثبیت شده فازی براساس ۶ مین تکرار حاصل شده که در جدول ۵ ارائه شده است در ضمن قدرت نفوذ و وابستگی به ترتیب از حاصل جمع مقادیر سطر و ستون شاخص‌ها محاسبه

می‌گردد.

جدول ۵. ماتریس تثبیت شده فازی

قدرت نفوذ	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		
۱.۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	C1
۲.۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	C2
۹.۶	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	C3
۸.۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	C4
۸.۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	C5
۶.۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	C6



پایین)، وابسته (ناحیه ۲ یا شاخص‌های با قدرت نفوذ پایین و وابستگی بالا)، پیوندی (ناحیه ۳ یا شاخص‌های با قدرت نفوذ و وابستگی بالا) و مستقل (ناحیه ۴ یا شاخص‌های با قدرت نفوذ بالا و وابستگی پایین) دسته‌بندی می‌شوند. شکل ۴، تحلیل میک‌مک فازی شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت را نشان می‌دهد.

#### فرآیند تحلیل شبکه

فرآیند تحلیل شبکه‌ای (از این پس به اختصار ANP) به منظور توسعه اوزان اهمیت در شبکه‌ای از شاخص‌ها (که به یکدیگر وابستگی دارند) بکار می‌رود که مسأله را با استفاده از یک سیستم با رویکرد بازخوردی (چگونگی ارتباط وابستگی‌های داخلی و خارجی) مدل‌سازی می‌کند (۲). به منظور اولویت‌بندی شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری با استفاده از ANP در ابتدا براساس ساختار سلسله مراتبی تحقیق (شکل ۱) ماتریس مقایسات زوجی مطابق با نظرات خبرگان تکمیل گردید. با تحلیل داده‌های حاصل از نظرات خبرگان، نرخ ناسازگاری در تمامی مقایسات زوجی زیر ۰٫۱ حاصل شد سپس با استفاده از ماتریس کل تشکیل شده (ابر ماتریس) برای رسیدن به هم‌گرایی میان اعداد، آن به توان  $2K + 1$  رسانده می‌شود (۲). ماتریس حاصل، یک ابر ماتریس محدود<sup>۱</sup> می‌باشد. شایان ذکر است در تحقیق حاضر  $K = 6$  می‌باشد.

#### یافته‌های پژوهش

در این تحقیق که با هدف طراحی مدل ترکیبی مبتنی بر رویکردهای میک‌مک فازی و فرآیند تحلیل شبکه‌ای برای ارزیابی شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت انجام شده است، یافته‌های ذیل حاصل شده است:

بر اساس شکل ۳، شاخص‌های "تأیید و شناخت"، "اعتماد به توانایی‌های بالقوه افراد"، "یادگیری پیوسته از طریق خود انعکاسی"، "حساسیت به دیگران و محیط"، "پرسش‌گری"، "اشتقاق برای عملکرد بلند-مدت" و "خودنوآوری" شاخص‌های مهم و حیاتی هستند که به عنوان مبنا و پایه ساختار شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت محسوب می‌شوند.

<sup>۱</sup>Limited Super Matrix



وجود ندارد. همچنین شاخص‌هایی که در ناحیه چهارم قرار گرفته‌اند شاخص‌های کلیدی سیستم هستند که از قدرت نفوذ بالایی برخوردارند و بیشترین تأثیر را بر شاخص‌های دیگر دارند. بر اساس ابر ماتریس محدود وزن هریک از ابعاد و شاخص‌ها را مطابق با جدول ۶ ارائه می‌گردد:

جدول ۶. اولویت و وزن ابعاد و شاخص‌ها بر اساس ابر ماتریس محدود

وزن شاخص	شاخص	وزن ابعاد	خوشه
۰.۰۲۸	اعتماد به توانایی‌های بالقوه افراد (C1)	۰.۳۰۵	طرز فکر مربی‌گری (G1)
۰.۰۷۷	تعهد به پرورش و توانمندسازی کارکنان (C2)		
۰.۰۹۶	اشتیاق برای عملکرد بلند مدت (C3)		
۰.۰۹۱	خودنواوری (C4)		
۰.۰۱۳	احترام به تغییر (C5)		
۰.۰۷۹	مهارت و تخصص (C6)	۰.۲۱۶	روابط اعتماد به نفس (G2)
۰.۰۱۱	خودکنترلی و تعادل (C7)		
۰.۰۲۶	اعتبار (C8)		
۰.۰۸۳	حمایت از ارزش‌های اخلاقی (C9)		
۰.۰۱۷	یادگیری پیوسته از طریق خود انعکاسی (C10)		
۰.۰۵۷	پرسش‌گری (C11)	۰.۲۶۰	تعامل مربی‌گری موثر (G3)
۰.۰۱۲	گوش دادن (C12)		
۰.۰۱۳	بازخورد (C13)		
۰.۰۸۹	تأیید و شناخت (C14)		
۰.۰۱۶	حساسیت به دیگران و محیط (C15)		
۰.۰۷۳	شهود و بینش (C16)	۰.۲۱۹	مدیریت عملکرد و ارتقاء (G4)
۰.۰۴۳	هماهنگی شخصی و اهداف سازمانی (C17)		
۰.۰۶۷	تنظیم برنامه‌های عملی (C18)		
۰.۰۸۲	پیشرفت مدیریت و پاسخگویی (C19)		
۰.۰۲۷	یکپارچه نمودن مدیریت و توسعه منابع انسانی (C20)		

مطابق با جدول فوق استنباط می‌شود که طرز فکر مربی‌گری نسبت به دیگر خوشه‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار هستند که با توجه به ساختار ISM نیز شاخص‌های خوشه طرز فکر مربی‌گری دارای بیشترین میزان اثرگذاری و اثرپذیری می‌باشند. این مسأله مهم بیانگر آن است که به منظور ارزیابی شایستگی‌های مربی‌گری، تمرکز هم‌زمان بر مهم‌ترین عوامل و جایگاه آن در ساختار شبکه ضروری است.

## بحث و نتیجه گیری

امروزه علاقه به اعمال سبک مربی‌گری در میان مدیران سازمان‌ها در حال رشد است. این موضوع توسط تعداد زیادی از رهبران و مدیران شرکت‌ها در رویدادهای مختلف مربی‌گری ثابت شده است. به رغم این علاقه رو به رشد، هنوز مربی‌گری به طور گسترده‌ای گسترش نیافته و مفهوم مربی‌گری به طور کامل شناخته نشده است. با توجه به اهمیت و ارزش مربی‌گری در سازمان‌ها، تلاش‌های انجام گرفته برای شناسایی و بکارگیری مناسب مربی‌گری و نیز پژوهش‌هایی در زمینه عوامل مؤثر بر استقرار مربی‌گری همچنان ناکافی است. در همین راستا پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل توسعه شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت، انجام گرفت.

لذا در این مقاله براساس دیدگاه مبتنی بر منابع، ابعاد و قابلیت‌های خدماتی به صورت جامع و نظام‌مند از طریق بررسی ادبیات موضوع و کسب نظر خبرگان با استفاده از روش دلفی فازی شناسایی و استخراج، و چون روابط چندگانه بین شاخص‌های شایستگی‌های مربی‌گری در یک شرایط پیچیده قرار دارد و روابط بین آنها مشخص نمی‌باشد با استفاده از رویکرد ISM و تحلیل میک‌مک فازی نسبت به ساختاردهی به روابط بین شاخص‌ها و خوشه بندی آنها اقدام گردید. با توجه رویکرد ISM شاخص‌های "تأیید و شناخت"، "اعتماد به توانایی‌های بالقوه افراد"، "یادگیری پیوسته از طریق خود انعکاسی"، "حساسیت به دیگران و محیط"، "پرسش‌گری"، "اشتقاق برای عملکرد بلند مدت" و "خود نوآوری" شاخص‌های مهم و حیاتی هستند که به عنوان مبنا و پایه ساختار شایستگی‌های مربی‌گری در بانک تجارت محسوب می‌شوند. همچنین در تجزیه و تحلیل میک‌مک فازی مشخص گردید شاخص "اشتقاق برای عملکرد بلندمدت" دارای بیشترین میزان تاثیرگذاری جهت توسعه شایستگی‌های مربی‌گری در بانک است و شاخص "حمایت از ارزش‌های اخلاقی" دارای بیشترین میزان وابستگی و تاثیرپذیری می‌باشد.

در بخش دوم تجزیه و تحلیل داده‌ها به منظور مدل‌سازی روابط درونی و بیرونی شاخص‌ها از طریق ایجاد انعطاف در ساختار سلسله مراتبی قابلیت‌های خدماتی (شکل ۱) از رویکرد فرآیند تحلیل شبکه‌ای بهره گرفته شد که نتایج نشان داد شاخص "طرز فکر مربی‌گری" نسبت به دیگر خوشه‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار هستند که بر اساس رویکرد ISM نیز این شاخص دارای بیشترین میزان درجه اثرپذیری و یا به

عبارت دیگر بالاترین میزان عدم استقلال بود. این مسأله مهم بیانگر آن است که به منظور ارزیابی شایستگی‌های مربی‌گری، تمرکز هم‌زمان بر مهم‌ترین عوامل و جایگاه آن در ساختار شبکه ضروری است. کرمی و صالحی (۱۳۸۸) مدلی برای پرورش مدیران کار آفرین بر مبنای مربی‌گری ارائه داد در این مدل در سطح کلان مربی‌گری، در سطح اجرایی عواملی همچون یادگیری، تمرین، اقدام، بازنگری و مشاوره را به صورت چرخه‌ای و در مرکز چرخه نیز مهارت آموزش را به عنوان سطح فنی برای مربی‌گری قرار داده است (۱۳). عزیزی و گودرزی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به شناسایی شایستگی‌های کلیدی مربیان پرداختند. آنها در پژوهش خود عنوان کردند که تأکید مدیران بر استفاده از رویکرد مربی‌گری در راستای بالفعل کردن استعدادها بالقوه کارکنان، امری حیاتی در موفقیت سازمان‌ها محسوب می‌گردد که لازمه این امر ایجاد اعتماد سازمانی است. ایجاد روابط مبتنی بر اعتماد در سازمان، اولین گام در فرآیند مربی‌گری بوده و به رشد و توسعه فردی کمک می‌کند. همچنین توانایی در شکل دادن به ارتباطات قوی بین مدیران و کارکنان، از مهم‌ترین ویژگی‌های مربی‌گری اثربخش است. در این میان، فرهنگ سازمانی به عنوان بستری که بر کلیه تعاملات سازمان اثرگذار است، قادر خواهد بود به تقویت مولفه‌های اعتماد سازمانی و اجرای موفقیت‌آمیز مربی‌گری مدیریت کمک نماید (۳). در تبیین نتایج این یافته می‌توان گفت: در یک سازمان هر فرد برای پیشرفت و نیل به اهداف تعیین شده شغلی، نیاز به آگاهی از موقعیت خود دارد. این آگاهی موجب می‌شود که او از نقاط قوت و ضعف عملکرد خود مطلع گردد و تمهیدات لازم را برای اثربخشی بیشتر کوشش‌هایش به کار برد. سازمان‌ها توسط افرادی به نام مدیران اداره و هدایت می‌شوند. کارکنان نیاز به آگاهی از موقعیت خود دارند، این آگاهی از طریق نظام ارزیابی عملکرد صورت می‌گیرد. ارزیابی ابزاری است که به سازمان‌ها، مدیران و کارکنان در تأمین این نیازها کمک می‌کند. اگر این ابزار به خوبی طراحی و به نحو صحیحی مورد استفاده قرار گیرد، وسیله مناسبی برای تشویق، آموزش و بهسازی خواهد بود. در چند دهه گذشته از روش‌های گوناگونی برای طرح‌ریزی محتوای برنامه‌های ارزیابی عملکرد و اجرای آنها استفاده شده است. مطالعات وسیعی نیز در زمینه اثربخشی هر یک از روش‌ها به عمل آمده که اصلاحات لازم نسبت به آنها به عمل آمده است. از جمله مهم‌ترین مسائل در طراحی سیستم‌های ارزیابی عملکرد، تعیین معیارهای صحیح ارزیابی می‌باشد. اینز در سال ۲۰۰۳ پژوهشی به منظور کوچینگ به عنوان یک ابزار برای مدیریت اجرایی را به صورت مطالعه موردی در کمپانی X مورد بررسی قرار داد که بر این اساس مدیریت عملکرد در هسته مدیریت منابع انسانی قرار دارد. هدف مدیریت عملکرد، بهبود



عملکرد شرکت، توسط بهبود عملکرد هر کارمند است. علاوه بر این، مدیریت عملکرد می‌تواند برای هدایت فرهنگ شرکت استفاده شود (۱۲). مارلی و همکاران در سال ۲۰۰۵ بیانیه‌ای بسیار ساده اما قدرتمند را ارائه کرد که در آن تأکید بر مربی‌گری است، نه مربی و مربی را به عنوان یک ابزار تعریف می‌کند که بسیار شبیه یک کلید است که قفل‌ها را باز می‌کند (۱۹). این پژوهش برای تعیین اینکه آیا مربی‌گری در حال حاضر باید به کار گرفته شود و یا اینکه بیشتر، در زمینه مدیریت عملکرد در شرکت X باشد. جریان فرآیند مدیریت عملکرد، استفاده از مربی‌گری و امکان گسترش استفاده از مربی‌گری با شرکت‌کنندگان برای یافتن پاسخ به آن مورد بررسی قرار گرفت. از تجزیه و تحلیل‌ها، مشخص شد که مربی‌گری به کاربرده شده است، اما به طور کلی پشتیبانی نشده است. خارج از برنامه آزمایشی، که منجر به عدم همکاری در عملکرد توسعه به علت افزایش استرس و حجم کار در طول ارزیابی عملکرد رسمی دوره‌ها شد نشان از حضور تمام شرکت‌کنندگان در مباحث مربی‌گری به صورت منظم و یک‌به‌یک که این فرآیند می‌تواند برای بهبود بخشیدن ارزیابی مدیریت ارزشمند باشد. آن‌ها تا حدودی با مقاومت در برابر مربی‌گری مواجه بوده‌اند، که به نظر جزئی می‌رسید و می‌تواند با آموزش حل شود. تصمیم بر این اساس است که برای بهبود جلسات مربی‌گری موجود تمرکز کرده است و علاوه بر گسترش، مربی‌گری از سطح فردی به سطح تیمی پیشنهاد شد. چارچوب نظری، این یافته‌ها را پشتیبانی می‌کند. بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد نتایج مربی‌گری راهی برای آینده در مدیریت عملکرد در شرکت است. مهارت‌های انسانی مدیران، مفهوم دیگری بود که در ارتباط با مدل توسعه شایستگی‌های مربی‌گری مدیران شناسایی شد. در واقع مهارت‌های انسانی در مدیران بیشترین تأثیر را روی شیوه مدیریت آنها دارد. همچنین می‌توان گفت که از آنجا که مدیران کارها را از مجرا و به وسیله دیگران انجام می‌دهند، آنان باید از نظر ایجاد ارتباط، انگیزه و تفویض اختیارات، از مهارت انسانی بالایی برخوردار باشند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که صرف نظر از سطح مدیریت یا مدیر در سازمان، مهارت‌های انسانی در موفقیت‌های وی بیشترین اهمیت را دارند. همچنین اهمیت این مهارت تا آنجاست که رشته علمی رفتار سازمانی بر پایه این مهارت شکل گرفته است. در تعریف از مهارت‌های انسانی آمده که توانایی‌های انسانی مدیر شامل قابلیت‌های فردی است که باعث ایجاد کوشش دسته‌جمعی در درون یک سازمان یا یک گروه می‌شود. در این تعریف منظور از مهارت‌های انسانی، رفتارهایی هستند که به صورت رو در رو و در تعامل نزدیک به کار رفته و به پیشرفت و رسیدن اهداف و نتایج مفید کمک می‌کند. لذا تحلیل رفتارهای مدیر در قالب مقوله مهارت‌های انسانی

لازم و ضروری می‌نماید. مهارت انسانی توانایی مدیر در خلق محیطی است که در آن فرد احساس امنیت و آزادی برای طرح عقایدش داشته باشد و به بیان دیگر منظور از مهارت انسانی، توانایی مدیر در ارائه کار ثمربخش به عنوان یکی از اعضای گروه و ایجاد تفاهم و همکاری در بین گروهی است که هدایت و رهبری آن را بر عهده دارد. همان طور که مهارت فنی با اشیاء (فرآیندها یا اهداف فیزیکی) رابطه دارد، مهارت انسانی نیز منحصرناظر بر کارکرد با افراد است. ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری مدیران، آخرین متغیری بود که در این ارتباط شناسایی شد. ویژگی‌های شخصیتی یکی از عواملی است که می‌تواند بر رفتار مدیران تأثیر گذارد، عملکرد آنان را متفاوت نماید و در شیوه نظارتی آنها نیز تأثیرگذار باشد و در نهایت، منجر به تصمیم‌گیری‌هایی گردد که تأثیر پذیرفته از ویژگی‌های شخصیتی مدیر است. لی و همکاران (۲۰۱۰) بر این ادعا هستند که شخصیت همان چیزی است که مدیر در جهان و دنیای بیرون از خود نشان می‌دهد. بنابراین شخصیت برای مدیران پدیده‌ای است که در وجود مدیر، ثابت است و می‌تواند آن را یاد بگیرد و در کل زندگی کاری آن را توسعه دهد (۱۸). به خصوص آن‌ها بر این ادعا هستند که شخصیت خوب را می‌توان پرورش داد و هفت عامل شخصیتی مدیریتی را فروتنی، اشتیاق، یکپارچگی، دل‌رحمی، خوش‌مشرب بودن، علاقه و دانش توصیف می‌کنند. لازم به ذکر است که با شکل‌گیری فرهنگ سازمانی به واسطه تغییر جنبه‌های زندگی سازمانی مثل استراتژی روابط بین فردی و مضمون‌سازی که در هر فرهنگی هم با هم فرق دارند، شخصیت مدیر هم ممکن است از نظر فرهنگی، خاص باشد. در مدیریت، شخصیت فراهم آورنده جنبه‌ی اخلاقی فرد است و در طولانی مدت رشد اخلاق عمومی مدیر باید جامه عمل بپوشد. به طوری که شخصیت به عنوان یک ویژگی رهبری شامل شش عامل حرکت و تلاش، تمایل به رهبری، درست‌کاری و یکپارچگی، اعتماد به نفس، توانایی شناختی و دانش درباره کار مورد نظر است. دراگنیدز (۲۰۰۶) معتقد است عامل شخصیت در بسیاری از موارد نقشی بسیار مهم و قابل توجه دارد. خصوصیات شخصیتی در حقیقت به عنوان محرکه‌های خلق و خو، برای دستیابی به هدف تلقی می‌شوند (۱۱). به این معنا که این خصوصیات انسان را در انجام رفتارهای مختلف در موقعیت‌های خاص مستعد می‌نماید.

1. Abolalaei B, Ghaffari, A. Future Managers: Theoretical Foundations and Practical Experiences of Talent Identification and Succession Programs. Tehran: Industrial Management Organization Publications; 2015. [Persian]
2. Azar A, Khosravani F, Jalali R. Soft Operation Research: Problems Structuring Approaches. Tehran: Industrial Management Institute Press; 2013. [Persian]
3. Azizi M, Goodarzi A. Identify the Key Competencies of Business Coaches, Journal of Entrepreneurship Development. 2016; 9(2): 317-336. [Persian]
4. Beacon T, Spear K. Adaptive Coaching the Art and Practice of a Client-Centered Approach to Performance Improvement. Mountain View. CA: Davise-Black; 2003.
5. Beevers K, Rea A. Learning and Development Practice, Chartered Institute of Personal and Development; 2010.
6. Beikkhakhian Y, Javanmardi M, Karbasian M, Khayambashi B. The Application of ISM Model in Evaluating Agile Suppliers Selection Criteria and Ranking Suppliers Using Fuzzy TOPSIS-AHP Methods. Expert Systems with Applications. 2015; 42(1): 6224-6236. [Persian]
7. Buckley R, Caple J. The Theory and Practice of Training. 6th Edition. London and Philadelphia; 2009
8. Daud R, Ismail M, Omar Z. Exploring Competencies. In Professional Safety. 2010; 55 (10): 39.
9. Diabat A, Govindan K. An Analysis of Drivers Affecting the Implementation of Green Supply Chain Management. Resour.Conserv.Recycl. 2011; 55(6): 659-667.
10. Diyanati M, Erfani M. The Role of Human Resource Management in Creating Organizational Competencies. Tadbir. 2012; 22 (1): 21-34. [Persian]
11. Draganidis F, Mentzas G. Competency Based Management: A Review of Systems and Approaches. In Information Management & Computer Security. 2006; 14 (1): 51-64. DOI: 10.1108/09685220610648373.
12. Ennis, M R. Competency Models: A Review of the Literature and the Role of the Employment and Training Administration (ETA). Edited by Career One Stop: Human Resource Development International; 2003.
13. Ghaffarian V. Managerial Competencies (How to Better Manage the Organization. Tehran: Industrial Management Organization Publications; 2000. [Persian]
14. Gharaeei Poor R. Assessing the Competencies of Sapco Managers by 360 Degree Feedback Method. Master Thesis in Industrial Management. Tehran: 2013. [Persian]
15. Jindal A, Sangwan K S. Development of an Interpretive Structural Model of Drivers for Reverse Logistics Implementation in Indian Industry. Int.J.Bus. Perform. Supply Chain Model. 2013; 5(4): 325-342.

16. Kannan G, Pokharel S, Kumar P S. A Hybrid Approach Using ISM and Fuzzy TOPSIS for the Selection of Reverse Logistics Provider. *Resources, Conservation and Recycling*. 2009; 54(1): 28-36.
17. Karami M, Salehi M. *Competency-Based Management Development A New Approach in Training and Developing Managers*. Tehran: Aeezh Publishing; 2009. [Persian]
18. Lee JG, Park Yongho, Yang G H. Driving Performance Improvements by Integrating Competencies with Human Resource Practices. *In Performance Improvement Quarterly*. 2010; 23 (1): 71–90. DOI: 10.1002/piq.20076.
19. Marrelli A F, Tondora J, Hoge M A. Strategies for Developing Competency Models. *In Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. 2005; 32 (5-6): 533–561.
20. Mc Namara C. *All About Personal and Professional Coaching*; 2012. Available from: [http:// Managementhelp. Org/ Leading People/ Coaching. Htm](http://Managementhelp.Org/LeadingPeople/Coaching.Htm).
21. Olfat L. Designing a Model for Logistics Outsourcing Decision Factors in Distribution firms Using an Interpretive Structural Modeling. *Iranian Journal of Management Sciences*. 2016; 42(11): 1-29. [Persian]
22. Qureshi M, Kumar D, Kumar P. An Integrated Model to Identify and Classify the Key Criteria and Their Role in the Assessment of 3PL Services Providers. *Asia Pac J Mark Logist*. 2008; 20(1): 227-49. [Persian]
23. Ravi V, Shankar R. Analysis of Interactions among the Barriers of Reverse Logistics. *Technol.Forecast.Soc.Change*. 2005; 72(8): 1011-1029.
24. Rothwell W J. *Effective Succession Planning. Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from within/ William J. Rothwell*. 2010; 4th ed. New York: AMACOM.
25. Saemian A. Investigating the Effect of Social Components on Personal Brand Model Based on Individual Competencies. 2016. [Persian]
26. Safarzadeh H, Ahmadi M, Zakeri A. *Principles and Bases of Coaching in Leading Organizations*. Tehran: Shahid Rajaei Publications. 2010. [Persian]
27. Shippmann J S, Ash R A, Battista M, Carr L, Eyde L D, Hesketh B, Keyhoe, J, Pearlman K, Prien E P, Sanchez J I. The Practice of Competency Modeling. *In Personnel Psychology*. 2000; 53 (3): 703–740.
28. Sindhu S, Nehra V, Luthra S. Identification and Analysis of Barriers in Implementation of Solar Energy in Indian Rural Sector Using Integrated ISM and Fuzzy MICMAC Approach, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*. 2016; 62(1),70-88.
29. Soltani M. *Coaching in Management*. Tehran: Book Memorial Publications; 2010. [Persian]

30. Warfield J W. Developing Interconnected Matrices in Structural Modeling. IEEE Transaction Systems Man and Cybernetics. 1974; 4(1): 51-81.

## گزینش مطلوب‌ترین روش یادگیری توسعه‌ی مدیران با بهره‌گیری از تکنیک TOPSIS (مورد مطالعه: شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی ایران)

یاسمین جوادی ممقانی<sup>۱</sup>

حمیدرضا یزدانی<sup>۲</sup>

مهديه اسدی\*<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳)

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور گزینش روش‌های مطلوب یادگیری توسعه‌ی مدیران براساس معیارها و ابعاد اثرگذار با بهره‌گیری از تکنیک TOPSIS انجام شده است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد. شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی ایران به‌عنوان جامعه‌ی آماری انتخاب گردیده و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند قضاوتی ۱۵ نفر از مدیران و خبرگان در حوزه‌های مرتبط با یادگیری و توسعه‌ی مدیران برای مصاحبه برگزیده شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از دو روش کتابخانه‌ای یا اسنادی به‌منظور مرور ادبیات پژوهش و روش میدانی مشتمل بر مصاحبه‌های ساختاریافته، توزیع و جمع‌آوری پرسش‌نامه انجام گرفت. روایی پرسش‌نامه از سوی خبرگان سنجیده و از طریق تطبیق با ادبیات پژوهش مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن توسط تکرار دوباره‌ی آزمون تأیید شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و شناسایی وزن معیارهای اثرگذار بر روش‌های یادگیری و تعیین اولویت آن‌ها از روش BWM و شناسایی ضریب نزدیکی و اولویت هر یک از روش‌های یادگیری از تکنیک TOPSIS و نرم‌افزار Excel استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که روش بازی و شبیه‌سازی، مطلوب‌ترین روش یادگیری برای اجرای برنامه‌های توسعه‌ی مدیران در شرکت می‌باشد.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری، روش‌های یادگیری، ابعاد یادگیری، توسعه‌ی مدیران، تکنیک TOPSIS.

۱- کارشناسی ارشد MBA، دانشکده مدیریت، دانشگاه مهربرز، تهران، ایران.

۲- استادیار گروه مدیریت کسب‌وکار، دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران.

۳- دکتری مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران، (مسئول مکاتبات، asadi.mahdieh@yahoo.com)

## مقدمه

بنا بر باور برخی از صاحب‌نظران مدیریتی، عامل منحصر به فرد و متمایزکننده‌ی هر سازمان و جامعه-ای، عنصر مدیریت و رهبری آن است. در واقع یکی از دلایل اصلی توسعه‌یافتگی جوامع را، مدیران آن می‌دانند (۱۵)، چراکه در تمام سازمان‌ها اصلی‌ترین عامل اثرگذار برای رسیدن به اهداف، نحوه مدیریت سازمان است (۲۵). پژوهش‌گران حوزه‌ی مدیریت بر این باورند که توسعه‌ی مدیریت، اساس توسعه‌ی کشور است (۱۳). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدیریت به‌عنوان عامل کلیدی سازمان در راستای تحقق اهداف بوده و توسعه‌ی آن مهم‌ترین فاکتور پیش‌روی سازمان است، از طرفی توسعه‌ی مدیران را باید یک تلاش مستمر دانست، چراکه شایستگی‌های موقعیت‌آفرین امروز برای فردا کارساز نخواهد بود (۲۳). تعریف‌های گوناگون و متنوعی از مفهوم توسعه‌ی مدیران از سوی پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان مدیریتی ارائه گردیده، که در ادامه به معرفی برخی از آن‌ها در جدول شماره (۱) پرداخته می‌شود.

جدول شماره (۱). تعاریف توسعه‌ی مدیریت از سوی برخی پژوهش‌گران

تعریف توسعه‌ی مدیریت	پژوهش‌گران
پرورش مدیریت فرآیندی جامع بوده، که طی آن مدیران در مسیر اثربخشی مدیریتی رشد می‌یابند، که از طریق آموزش‌های رسمی و غیررسمی انجام می‌گیرد.	زراعت‌کار (۱۳۹۵)(۳۱)
پرورش مدیران شامل فعالیت‌های رسمی (ساختاریافته و سازمان‌دهی‌شده) و غیررسمی (ساختارنیافته، سازمان‌دهی‌نشده و معمولاً خودهدایتی) را پوشش می‌دهد.	زراعت‌کار (۱۳۹۵) (۳۱)
توسعه‌ی مدیریت معمولاً به سیستمی از فعالیت‌ها و رویکردهای سازمانی اشاره دارد، که هدف آن توسعه توانایی‌های مدیریتی برای منافع نهایی سازمان است.	کالن <sup>۱</sup> و ترنبول <sup>۲</sup> (۲۰۰۵)(۹)
پرورش مدیریت تلاش آگاهانه برنامه‌ریزی شده و رسمی برای توسعه‌ی شایستگی‌های مدیریتی برای کسب مزیت رقابتی یا حفظ موقعیت سازمان در آینده تعریف شده و طبق تعریف‌های جدید، پرورش مدیریت شامل یک نگاه جامع‌تر بوده و بر فرآیندهای مستمر آموزش‌های رسمی و غیررسمی برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده تأکید می‌کند.	وانگ <sup>۳</sup> (۲۰۰۶)(۲۸)
توسعه‌ی مدیریت فرآیندی است پیچیده که توسط آن افراد یاد می‌گیرند، رشد می‌کنند و توانایی خود را جهت انجام وظایف مدیریتی بهبود می‌بخشند، که شامل توسعه‌ی شخصی و حرفه‌ای است.	اسپدال <sup>۴</sup> (۲۰۰۵) (۱۴)

1. Cullen
2. Turnbull
3. Wang
4. Espedal

با توجه به تنوع روش‌های یادگیری (در جدول شماره ۲) به برخی از روش‌ها که امکان اجرای آن‌ها در سازمان مورد مطالعه وجود دارد، اشاره شده‌است)، وجود معایب و مزایای متفاوت هر کدام از این روش‌ها و همچنین عدم وجود چارچوب و راهنمای جامع برای استفاده مناسب و به‌جا در پژوهش‌های گذشته، اگر سازمان‌ها در استفاده از روش‌های توسعه‌ی مدیریت دچار خطا شوند، به اهداف رفتاری مورد انتظار دست نخواهند یافت. در سازمان‌های ایرانی کمبودهایی در مبنا و معیار مشخصی در انتخاب روش اجراء وجود دارد و اکثراً از روش‌های خارج از شغل و اجرای دوره‌های آموزشی استفاده می‌کنند، که اثربخشی لازم را نداشته و منجر به ایجاد تغییر نمی‌گردد. در جدول شماره (۳) یافته‌هایی در خصوص روش‌های یادگیری ارائه شده است.

جدول شماره (۲). معرفی برخی از روش‌های یادگیری

ردیف	عنوان روش یادگیری (رسمی/غیررسمی)	تعریف	منبع
۱	دوره آموزشی حضوری	مدرس و فراگیران در زمان و مکان مشخص، در کلاس‌های آموزشی حضور می‌یابند و مدرس طبق طرح درس مطالب را ارائه می‌نماید.	کانینگام <sup>۱</sup> و هیلیر <sup>۲</sup> (۲۰۱۳)(۱۰)؛ فرهی پورزنجانی (۱۳۸۶)(۱۵)
۲	دوره آموزشی برخط <sup>۳</sup>	مدرس و فراگیران بدون نیاز به حضور فیزیکی، در ساعت مشخصی در آموزش برخط شرکت می‌نمایند و مدرس طبق طرح درس مطالب را ارائه می‌نماید.	نصرت خان <sup>۴</sup> (۲۰۱۵)(۲۰)؛ کانینگام و هیلیر (۲۰۱۳)(۱۰)
۳	کارگاه آموزشی <sup>۵</sup>	گردهمایی تعدادی از افراد با تجربه و مسئول با تکی چند از کارشناسان به‌منظور پیدا کردن راه‌کار منطقی و اصولی در زمینه مسائل حرفه‌ای و مشکلات مورد نظر خود.	کانینگام و هیلیر (۲۰۱۳)(۱۰)؛ فرهی پورزنجانی (۱۳۸۶)(۱۵)
۴	یادگیری عملی <sup>۶</sup>	گروه‌های کوچک به‌طور منظم با یکدیگر ملاقات می‌کنند تا مسائل واقعی کار را تجزیه و تحلیل کنند. به عبارت دیگر رویکردی برای حل مسائل واقعی است که شامل ارائه یک تجربه، تأمل و دیدگاه‌های جدید، اقدام، ایجاد تغییر و بازخورد نتایج است.	کارن بکر <sup>۷</sup> و آدل بیش <sup>۸</sup> ، (۲۰۱۷)(۴)؛ کلب <sup>۹</sup> (۱۹۸۴)(۲۱)

1. Cunningham
2. Hillier
3. Online
4. Nusrat Khan
5. Training workshops
6. Action learning
7. Karen Becker
8. Adelle Bish
9. Kolb



## مبانی نظری و پیشینه پژوهش

جدول شماره (۳). یافته‌های روش‌های یادگیری مدیران از منظر برخی از پژوهش‌گران به ترتیب اولویت زمانی

یافته‌ها در خصوص یادگیری مدیران	پژوهش‌گران
پژوهشی تحت عنوان "یادگیری با بازی‌سازی: مطالعه موردی با مدیران بانکی" با هدف بررسی تاثیر ابزار بازی در تغییر رفتار انجام شد. نتایج آزمون‌های عملکرد در سه گروه (گروه اول و دوم با روش‌های متفاوت آموزش دیدند و گروه سوم تحت آموزش قرار نگرفت)، نشان داد که روش بازی‌سازی تاثیر مثبتی در یادگیری داشته و حتی مدیران (بانک برزیل) بحث‌های مفهومی را در زمان کمتری می‌آموزند بنابراین بازی‌سازی، یادگیری را تسهیل می‌نماید. همچنین عناصر بازی رقابتی به عنوان یکی از جنبه‌های طراحی آموزشی تاثیرگذار است.	فیلیپه سیشلا <sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۱)(۶)
پژوهشی تحت عنوان "مقایسه یادگیری و شایستگی مدیران و غیرمدیران" با هدف بررسی شایستگی‌ها و سبک‌های یادگیری مدیران و غیرمدیران و با استفاده از آنالیز نتایج حاصل از تکمیل پرسش‌نامه مدل یادگیری تجربی کلب <sup>۲</sup> توسط ۱۱۲ مدیر و ۳۴۵ غیرمدیر در وزارت دارایی و امور داخلی کشور اندونزی انجام شد. نتایج نشان می‌دهد مدیران نسبت به غیرمدیران تفکر را به احساس ترجیح می‌دهند و در هر دو گروه، تمایل به اقدام بیش از تأمل است. مدیران و غیرمدیران سبک یادگیری مشابهی دارند که شامل مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی است، اگرچه مدیران انتزاعی‌تر هستند.	یوشیتاکا یامازاکی <sup>۳</sup> و میشیکو توایاما <sup>۴</sup> (۲۰۱۸)(۳۰)
پژوهشی تحت عنوان "انتظارات و تجارب توسعه‌ی مدیریت: یادگیری رسمی در مقابل غیررسمی" با هدف بررسی و مقایسه یادگیری‌های رسمی و غیررسمی در سازمان استرالیایی انجام شد. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که مدیران تمایل دارند برنامه‌های توسعه‌ای به صورت ترکیبی از روش‌های آموزشی رسمی، یادگیری از دیگران (منتورینگ و کوچینگ)، یادگیری از کار (ارتقاء یا تغییر نقش) و یادگیری با دیگران (اشتراک‌گذاری اطلاعات) اجراء گردد.	کارن بکر و آدل-بیش (۲۰۱۷)(۴)
پژوهشی تحت عنوان "بهترین راه برای توسعه‌ی مدیران چیست؟ یادگیری براساس حل مسأله در مقابل آموزش مبتنی بر سخنرانی" با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر مسأله و آموزش مبتنی بر سخنرانی و ترکیبی از این دو روش؛ با استفاده از روش تحقیق ترکیبی انجام شد. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که آموزش‌های مبتنی بر حل مسأله و آموزش مبتنی بر سخنرانی در کسب مهارت‌های حل مسأله و مهارت تفکر بحرانی مدیران مؤثر می‌باشد.	کریگر <sup>۵</sup> (۲۰۱۶)(۵)
پژوهشی تحت عنوان "مدل سازی نقش در توسعه‌ی مدیریت: یادگیری آنچه که نمی‌تواند آموزش داده شود" با هدف بررسی یادگیری حاصل از الگوسازی با استفاده از روش تحقیق اکتشافی از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با مدیران میانی فارغ‌التحصیل رشته MBA دانشگاه انگلستان انجام شد. نتایج نشان می‌دهد مدیران میانی معمولاً از مشاهده چندین الگوی	راسل (۲۰۱۱)(۲۹)

1. Felipe Cechella
2. Kolb action learning model
3. Yoshitaka Yamazaki
4. Michiko Toyama
5. Carriger
6. Master of Business Administration

<p>مثبت و حداقل یک الگوی منفی موارد بسیاری را آموخته‌اند، که می‌توان در ۵ حوزه طبقه‌بندی نمود: نحوه راهبری کارکنان (ارتباط‌های هم‌دلانه، حمایت، مدیریت عملکرد و بازخورد صادقانه)؛ مدیریت کارها (انجام کارهای سخت، تمرکز بر نتایج)؛ حوزه‌ی استراتژیک (تنظیم استاندارد بالا، داشتن چشم‌انداز)؛ رفتار اخلاقی (صداقت، تصمیم‌های سخت) حوزه‌ی شغلی (اعتماد به نفس برای پیشرفت شغلی). معیارهای انتخاب الگو برای ایجاد یادگیری عبارتند از شایستگی و موفقیت، احترام به ارزش‌ها و قوانین، نقش تأثیرگذاری، توانایی ایجاد انگیزه و کاریزما.</p>	
<p>پژوهشی تحت عنوان "شناسایی روش‌های یادگیری غیررسمی برای پرورش مدیران منابع انسانی در سازمان‌های بزرگ کشور" با هدف شناسایی و اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی مدیران منابع انسانی با به‌کارگیری رویکرد روایتی و ابزار مصاحبه‌های واقع‌محور انجام شد. نتایج نشان داد که روش‌های یادگیری از طریق تعامل با مشاوران، کارشناسان و مدیران منابع انسانی؛ یادگیری از طریق گفت‌وگو با مشاور/ معلم با تجربه، یادگیری از طریق مطالعه کتاب‌ها، مقاله‌ها و منابع علمی و یادگیری از شکست‌های کاری؛ ۴ روش یادگیری غیررسمی با اولویت بالاتر در بین مدیران منابع انسانی بوده است.</p>	<p>زراعت کار و همکاران (۱۳۹۴)(۳۱)</p>
<p>پژوهشی تحت عنوان "بررسی روش‌های توسعه‌ی مدیران عملیاتی ناجا" با هدف بهترین روش برای توسعه‌ی هر کدام از معیارهای شایستگی‌های مدیران عملیاتی ناجا با استفاده از پرسش‌نامه انجام شد. نتایج حاکی از این است که برای تقویت دانش انتظامی مسئولیت‌پذیری و خلاقیت رؤسای کلانتری تهران بزرگ، به ترتیب روش‌های گردش مشاغل، ارتقاء موقت و ایفای نقش بهترین روش می‌باشد همچنین برای تقویت قدرت تصمیم‌گیری، الگوسازی رفتاری در سطح اطمینان به ۹۰ درصد توصیه می‌شود. در خصوص تقویت قابلیت‌های ارتباطی نیز می‌توان از بازی‌های مدیریتی استفاده نمود.</p>	<p>حسینیان و ربیع - نژاد (۱۳۹۲)(۱۸)</p>

در نتیجه براساس اهمیت توسعه‌ی مدیران در همه سازمان‌ها، شناسایی روش‌های یادگیری حائز اهمیت می‌باشد؛ لذا با توجه به عدم بررسی معیارها و ابعاد روش‌های یادگیری از سوی پژوهش‌گران، کمبودهایی در نحوه‌ی گزینش روش یادگیری احساس می‌شود. لازم به ذکر است موضوع توسعه‌ی مدیران در برخی از سازمان‌ها دارای اهمیت بیش‌تری است؛ یکی از سازمان‌هایی که به‌عنوان قلمرو مکانی پژوهش حاضر در نظر گرفته شده، شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی ایران می‌باشد، که یکی از چهار شرکت اصلی زیرمجموعه وزارت نفت بوده و اقتصاد کشور بر پایه‌ی آن بنا شده است. امروزه جایگاه مدیران در صنعت نفت و تأثیر آن در حفظ و ارتقاء موقعیت ملی و بین‌المللی، به‌عنوان چهارمین تولیدکننده نفت جهان و اصلی‌ترین صنعت کشور از حیث تأثیر در اقتصاد ملی بر کسی پوشیده نیست. یکی از مهم‌ترین الزامات توسعه در این صنعت، توسعه‌ی مدیران است، که وجود مرکز توسعه مدیریت صنعت نفت در ساختار رسمی وزارت نفت نشان‌دهنده‌ی این موضوع می‌باشد. شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی پس از شروع فعالیت مرکز ارزیابی مدیران در این شرکت به‌منظور شایسته‌سالاری و هدف‌مندسازی پرورش مدیران آینده، به موضوع توسعه‌ی مدیران و روش‌های آن

توجه خاصی داشته است؛ اما از دغدغه های اصلی این سازمان در این خصوص، می توان به مواردی از قبیل حجم کاری بالای مدیران، که باعث شده از مقوله یادگیری و توسعه فاصله بگیرند و برای این

فرآیند اهمیتی قائل نباشد و همچنین چالش هایی برای گزینش روش یادگیری مطلوب با شرایط فعلی که منجر به تغییر رفتار گردد؛ اشاره کرد.

نظر به این که تاکنون پژوهش جامعی درباره ی معیارهای گزینش روش یادگیری توسعه ی مدیران و اولویت بندی روش ها بر پایه معیارهای گزینش شده، چه در داخل و چه در خارج از کشور انجام نشده است؛ از این رو شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده های نفتی برای حل این مسأله تمایل به انجام پژوهشی در حوزه یادگیری توسعه ی مدیران داشته، تا از این طریق بتواند مدیران سازمان را به این سمت سوق دهد و لذا با توجه به اهمیت اجرای برنامه های توسعه ای مدیران، مطلوب ترین و محبوب ترین روش یادگیری را در بین روش های ارائه شده شناسایی کند.

براساس مبانی نظری پژوهش، به طور کلی ۸ معیار اثرگذار برای گزینش روش های یادگیری توسعه ی مدیران شناسایی گردید، که در جدول شماره (۴) به تفسیر آن ها پرداخته می شود، در واقع هر کدام از این معیارها بنا بر ادبیات پژوهش مرتبط با موضوع، می توانند براساس مقتضیات موجود در سازمان ها در گزینش روش های یادگیری توسعه ی مدیران مؤثر باشند.

جدول شماره (۴). معیارهای اثرگذار بر گزینش روش یادگیری

عنوان معیار	تعریف	منبع
پیچیدگی اجرای روش	به‌طور کلی توسعه‌ی مدیریت موضوع پیچیده‌ای است و بررسی امکان پیاده‌سازی روش‌های یادگیری با توجه به امکانات و شرایط شرکت بایستی بررسی گردد.	لرد و هال (۲۰۰۵)(۲۲)
تعداد مداخله‌ها در یادگیری	ایجاد فرصت‌هایی برای افراد جهت تأمل در فعالیت‌ها و تجارب کاری که منجر به ایجاد یادگیری در فراگیران می‌شود. هر چه تعداد، بیش‌تر باشد یادگیری بیش‌تری اتفاق افتاده است.	کُلب (۱۹۸۴)(۲۱) مزیرو <sup>۱</sup> (۲۰۰۰)(۲۴)
هزینه	کلیه هزینه موردنیاز (به‌طور متوسط) جهت اجرای برنامه‌های آموزش و توسعه با روش یادگیری مورد نظر بررسی می‌شود.	چیورز <sup>۲</sup> (۲۰۱۱)(۷)
تعداد منابع یادگیری	به این موضوع اشاره دارد که روش یادگیری شامل چه تعدادی از منابع یادگیری است. (تجربه فردی، مدرس، دیگران در نقش کوچ <sup>۴</sup> یا منتور <sup>۵</sup> یا الگو، کار گروهی، منابع آموزشی)	کارن بکر و آدل بیش (۲۰۱۷)(۴)؛ کُلب (۱۹۸۴)(۲۱) کایس <sup>۳</sup> (۲۰۰۲)(۱۹)
سطح شایستگی توسعه یافته	براساس مدل دریفوس <sup>۸</sup> یادگیری منجر به ارتقاء شایستگی‌ها تا ۵ سطح، از تازه‌کار تا متخصص می‌گردد. این معیار اشاره به این دارد که روش یادگیری منتخب تا چه سطحی از شایستگی را می‌تواند توسعه دهد.	دریفوس (۲۰۰۴)(۱۲)؛ لرد <sup>۶</sup> و هال <sup>۷</sup> (۲۰۰۵)(۲۲)
پوشش‌دهی سبک‌های یادگیری	سبک‌های یادگیری، رویکردهای مختلف ترجیحی افراد را برای یادگیری توصیف می‌کند. در این معیار بررسی می‌شود که روش یادگیری چه تعداد از سبک‌های یادگیری افراد را پوشش می‌دهد.	یوشیتاکا یامازاکی (۲۰۱۸)(۳۰)
تناسب با فرهنگ و جوّ سازمانی	فرهنگ و جوّ سازمانی از دیگر عواملی است که در فرآیندهای یادگیری و انتخاب روش یادگیری مناسب تأثیر دارد.	پیلانیا <sup>۹</sup> (۲۰۰۶)(۲۶)؛ یوشیتاکا یامازاکی (۲۰۱۸)(۳۰)

1. Mezirow
2. Chivers
3. Kayes
4. Coach
5. Mentor
6. Lord
7. Hall
8. Dreyfus
9. Pillania

دِلانا <sup>۱</sup> (۲۰۰۰)(۱۱)؛ نیول <sup>۲</sup> (۱۹۹۵)(۲۵)	به این موضوع اشاره دارد که روش یادگیری تا چه میزان دارای اثربخشی بالاتری است.	اثربخشی روش یادگیری
CIPD <sup>۳</sup> (۲۰۱۲)(۸)	منظور از مشارکت، سهیم یا دخیل شدن مدیران در فعالیتهای یادگیری و توسعه است.	میزان مشارکت و حمایت مدیران
کارن بکر و آدل بیش (۲۰۱۷)(۴)؛ کایس (۲۰۰۲)(۱۹)	براساس نوع دانشی (صریح یا ضمنی) که قرار است در برنامه‌ها ارائه شود، روش‌های مختلف یادگیری را می‌توان انتخاب نمود.	انواع دانش
کانینگام و هیلیر (۲۰۱۳)(۱۰)؛ کارن بکر و آدل بیش (۲۰۱۷)(۴)	اشاره به این دارد که ایجاد یادگیری در چه محیطی اتفاق می‌افتد و به دو گروه خارج از شغل <sup>۴</sup> یا حین کار <sup>۵</sup> تقسیم می‌گردد.	ساختار یادگیری (محیط یادگیری)

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از منظر هدف جزء پژوهش‌های کاربردی می‌باشد، چراکه احصاء و توصیف معیارها و ابعاد اثرگذار در گزینش مطلوب‌ترین روش برای یادگیری و توسعه‌ی مدیران می‌تواند از گزینش روش نامطلوب جلوگیری کند. جدول شماره (۵) روش‌شناسی کلی پژوهش را نشان می‌دهد.

- 
1. Dellana
  2. newll
  3. Chartered Institute of Personnel and Development
  4. Off the job
  5. On the job

جدول شماره (۵). روش‌شناسی پژوهش

روش گردآوری اطلاعات	روش تحلیل داده‌ها	داده‌های پژوهش	استراتژی پژوهش	رویکرد پژوهش	فلسفه پژوهش
- مطالعه‌ی اسناد و منابع کتابخانه‌ای (در بخش شناسایی معیارها) - پژوهش‌های میدانی و به‌صورت نظرسنجی از خبرگان - مصاحبه‌های ساختاریافته و به‌صورت پرسش-نامه بسته	Topsis و BWM <sup>۱</sup>	بها	تفکیک	بها	تفکیک

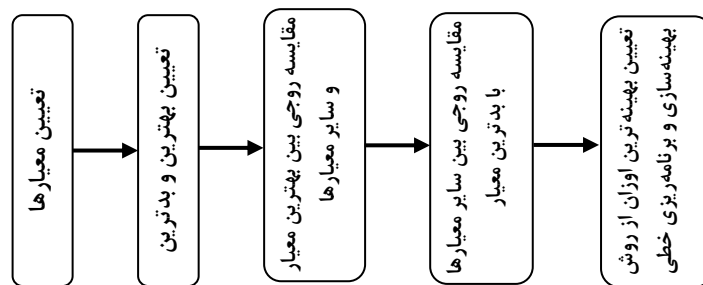
همان‌طور که در جدول شماره‌ی (۵) آورده شده، استراتژی پژوهش حاضر پیمایش است، چون می‌خواهد از نظرات گروهی از خبرگان استفاده نماید. مورد انتخاب پژوهش حاضر، شرکت ملی پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی ایران، یکی از چهار شرکت اصلی وزارت نفت، می‌باشد. جامعه‌ی آماری در این پژوهش خبرگان حوزه‌ی آموزش و توسعه‌ی مدیران می‌باشد که در این زمینه دارای تجارب علمی و عملی هستند. برای انتخاب نمونه از روش هدفمند قضاوتی استفاده شده، که روشی غیر احتمالی است. از این‌رو، ۱۷ پرسش‌نامه در بین مدیران و خبرگان مدیریت توسعه منابع انسانی توزیع گردید که از این میان ۱۵ پرسش‌نامه بازگشت داده شد. ۴۶ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش مرد و ۵۴ درصد زن؛ ۲۳ درصد رده سنی ۳۰-۴۰ سال، ۳۹ درصد ۵۰-۴۱ سال، ۳۸ درصد ۵۱ سال و بالاتر؛ ۸ درصد مدرک لیسانس، ۹۲ درصد فوق لیسانس و بالاتر؛ ۱۵ درصد دارای سوابق کاری ۱۵-۱۰ سال، ۳۹ درصد ۲۰-۱۶ سال، ۱۵ درصد ۲۵-۲۱ سال و ۳۱ درصد ۲۶ سال و بالاتر می‌باشند.

و همچنین برای جمع‌آوری اطلاعات از ترکیب روش‌های کتابخانه‌ای و مصاحبه‌های ساختاریافته و به‌صورت پرسش‌نامه بسته استفاده گردیده است. از روش کتابخانه‌ای جهت احصاء و توصیف معیارها و ابعاد اثرگذار بر گزینش روش‌های یادگیری توسعه‌ی مدیران به‌صورت وسیع استفاده شده است و از پرسش‌نامه و مصاحبه برای جمع‌آوری نظرات خبرگان جهت مشخص ساختن ضریب اهمیت و اولویت معیارها و همچنین رتبه‌بندی روش‌های یادگیری توسعه‌ی مدیران از دو پرسش‌نامه به شرح ذیل استفاده گردیده است:

پرسش‌نامه اول: در مرحله‌ی اول پژوهش برای وزن‌دهی معیارهای تأثیرگذار از تکنیک بهترین بدترین BWM<sup>۲</sup> جهت تعیین ضریب اهمیت هر یک از معیارها استفاده می‌شود. با توجه به شکل شماره (۱) در این تکنیک در ابتدا بهترین و بدترین معیار توسط تصمیم‌گیرنده مشخص شده و مقایسه زوجی بین هر

1. Best worth method  
2. Best worst method

یک از دو معیار (بهترین و بدترین) و دیگر شاخص‌ها صورت می‌گیرد. سپس یک مسأله ماکسی مین ۱ برای مشخص کردن وزن شاخص‌های مختلف فرموله و حل می‌گردد. هم‌چنین در این روش یک فرمول برای محاسبه نسبت سازگاری ۲ برای بررسی اعتبار مقایسات در نظر گرفته می‌شود. (۲۷) طیف پرسش نامه BWM در جدول شماره (۶) نشان داده شده است.



شکل شماره (۱). مراحل انجام تکنیک بهترین بدترین BWM

منبع: (رضایی، ۲۰۱۵) (۲۷)

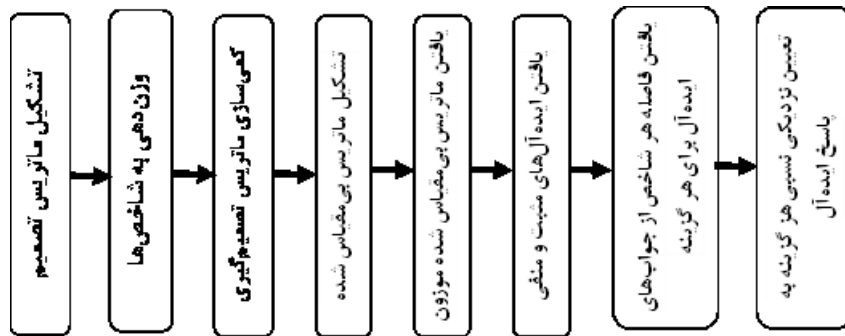
جدول شماره (۶). طیف پرسش‌نامه روش بهترین بدترین BWM

کاملاً مهم‌تر	خیلی مهم‌تر	مهم‌تر	مهم‌تر	کمی مهم‌تر	برابر	کمی کمتر	مهم‌تر	خیلی مهم‌تر	کاملاً مهم‌تر
۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱

پرسش‌نامه دوم: در مرحله دوم، روش‌های یادگیری به کمک تکنیک تاپسیس اولویت‌بندی می‌گردد. مدل تاپسیس برای اولین بار در سال ۱۹۸۱ توسط هوانگ و یون ارائه گردید و با اصلاحاتی که بر روی آن انجام شد، به‌عنوان یکی از بهترین و دقیق‌ترین روش‌های تصمیم‌گیری چند شاخصه در برنامه‌ریزی محسوب می‌شود، که پایه‌های نظری قوی‌تر نسبت به تکنیک‌های تصمیم‌گیری چند شاخصه دارد. پایه‌های نظری این تکنیک بر این رابطه استوار است که ابتدا ایده‌آل‌های مثبت و ایده‌آل‌های منفی را برای هر یک از شاخص‌ها محاسبه می‌کند و سپس فاصله هر یک از گزینه‌ها از ایده‌آل‌های مثبت و منفی محاسبه می‌شود. گزینه منتخب گزینه‌ای است که کم‌ترین فاصله را از ایده‌آل‌های مثبت و بیش‌ترین فاصله را از ایده‌آل‌های منفی داشته باشد. این تکنیک به گونه‌ای طراحی شده که می‌توان نوع شاخص‌ها را از لحاظ تأثیر مثبت یا منفی داشتن بر هدف تصمیم‌گیری در مدل دخالت داده و نیز اوزان و درجه

1. Maxi Min
2. Consistency ratio (Ksi)

اهمیت هر شاخص را در مدل وارد نمود. مراحل انجام تکنیک در شکل شماره (۲) نشان داده شده است. (۲)



شکل شماره (۲). مراحل انجام تکنیک تاپسیس

داده‌های مورد نیاز برای تحلیل در بازه زمانی زمستان سال ۹۹ جمع‌آوری شده است. پرسش‌نامه در دو مرحله توزیع گردید، که نتایج آن‌ها نزدیک به هم بود. هم‌چنین نرخ سازگاری پرسش‌نامه (۰,۰۴) محاسبه شد که کم‌تر از استاندارد بیان شده در این زمینه (۰,۱) است که نشان‌دهنده‌ی پایایی پرسش‌نامه می‌باشد. جهت سنجش روایی ظاهری و قابل درک بودن سؤال‌های پرسش‌نامه از پیشنهاد‌های اساتید دانشگاهی و دیدگاه‌های افراد متخصص در حوزه‌ی یادگیری و توسعه منابع انسانی استفاده گردید.

### یافته‌های پژوهش

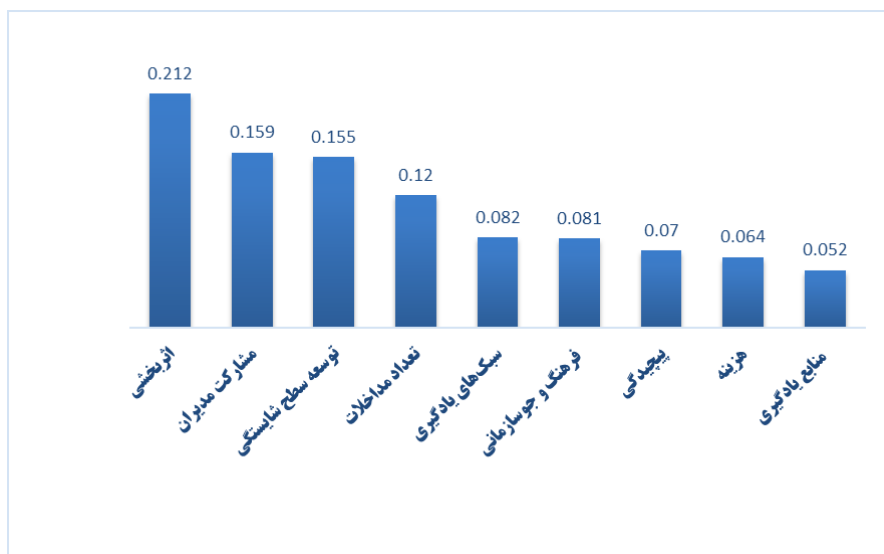
با عنایت به هدف اصلی پژوهش که گزینش مناسب‌ترین روش یادگیری برای اجرای برنامه‌های توسعه‌ی مدیران براساس عوامل مؤثر بر آن می‌باشد، در این مرحله، با استفاده از روش تصمیم‌گیری چند معیاره BWM وزن و ضریب اهمیت هر یک از معیارها از طریق انتخاب بهترین و بدترین معیار و مقایسه آن با سایر عوامل تعیین گردید، که نتایج آن در جدول شماره (۷) و نمودار شماره (۱) ارائه شده‌است. براساس نظر مدیران و کارشناسان توسعه منابع انسانی، از بین معیارهای تأثیرگذار بر انتخاب مطلوب‌ترین روش یادگیری مدیران، معیار اثربخشی روش یادگیری ضریب اهمیت (۰,۲۱۲) اولویت اول را با فاصله معناداری به خود اختصاص داده و پس از آن معیار مشارکت مدیران با ضریب اهمیت (۰,۱۵۹) و معیار سطح شایستگی توسعه یافته با ضریب اهمیت (۰,۱۵۵) رتبه دوم و سوم را کسب نموده است. نظر به دیدگاه خبرگان تعداد منابع یادگیری در تعیین روش یادگیری اهمیت چندانی



ندارد. هم‌چنین نسبت سازگاری، (۰,۰۷) محاسبه شده و نشان می‌دهد نتایج، قابل اعتماد هستند چراکه نزدیک به صفر است.

جدول شماره (۷). ضریب اهمیت معیارهای انتخاب بهترین روش یادگیری

ردیف	عنوان معیار	ضریب اهمیت	نسبت سازگاری
۱	اثربخشی روش یادگیری	۰,۲۱۲	۰,۰۷
۲	مشارکت مدیران	۰,۱۵۹	
۳	سطح شایستگی توسعه یافته	۰,۱۵۵	
۴	تعداد مداخلات در یادگیری	۰,۱۲۰	
۵	پوشش دهی سبک‌های یادگیری	۰,۰۸۲	
۶	تناسب با فرهنگ و جو سازمانی	۰,۰۸۱	
۷	پیچیدگی اجرای روش	۰,۰۷	
۸	هزینه	۰,۰۶۴	
۹	تعداد منابع یادگیری	۰,۰۵۲	



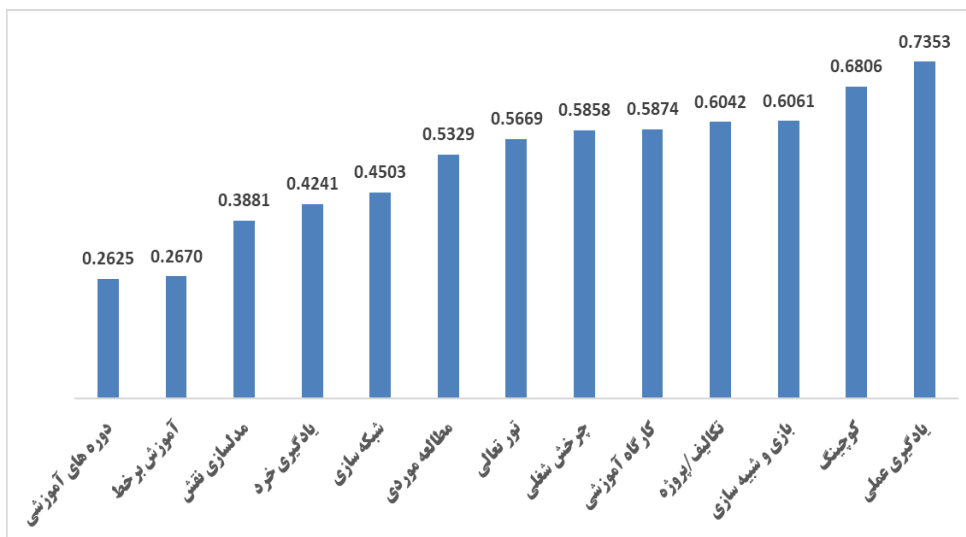
نمودار شماره (۱). ضریب اهمیت معیارهای انتخاب روش یادگیری

در مرحله‌ی بعدی به‌منظور گزینش مطلوب‌ترین روش یادگیری توسعه‌ی مدیران و اولویت‌بندی آن‌ها، از تکنیک تاپسیس و نرم‌افزار اکسل استفاده گردیده است. در تکنیک تاپسیس از طریق محاسبه‌ی

فاصله اقلیدسی هر روش تا ایده‌آل‌های مثبت و منفی ( $d_i^-$  و  $d_i^+$ ) و ضریب نزدیکی ( $cli$ ) روش‌های یادگیری اولویت‌بندی می‌گردد. نتایج در جدول شماره (۸) و نمودار شماره (۲) نشان داده شده‌است. مقدار  $cl$  بین صفر و یک است. هرچه این مقدار به یک نزدیک‌تر باشد راه‌کار به جواب ایده‌آل نزدیک‌تر و راه‌کار بهتری می‌باشد. براساس نتایج محاسبه شده روش یادگیری عملی ضریب نزدیکی (۰,۷۳۵۳) و روش کوچینگ ضریب نزدیکی (۰,۶۸۰۶) اولویت اول و دوم را برای توسعه‌ی مدیران به خود اختصاص دادند و روش‌های دوره آموزشی ضریب نزدیکی (۰,۲۶۲۵) و آموزش برخط ضریب نزدیکی (۰,۲۶۷) رتبه‌های آخر را کسب نموده‌اند.

جدول شماره (۸). اولویت‌بندی روش‌های یادگیری توسعه‌ی مدیران

رتبه	ضریب نزدیکی ( $cli$ )	ایده‌آل منفی ( $d_i^-$ )	ایده‌آل مثبت ( $d_i^+$ )	عنوان روش یادگیری
۱	۰,۷۳۵۳	۰,۰۶۶۶	۰,۰۲۴	یادگیری عملی
۲	۰,۶۸۰۶	۰,۰۶۴۱	۰,۰۳۰۱	کوچینگ
۳	۰,۶۰۶۱	۰,۰۵۴۵	۰,۰۳۵۴	بازی و شبیه سازی
۴	۰,۶۰۴۲	۰,۰۰۵	۰,۰۳۲۷	تکالیف/پروژه
۵	۰,۵۸۷۴	۰,۰۰۵۱	۰,۰۳۵۸	کارگاه آموزشی
۶	۰,۵۸۵۸	۰,۰۴۸۷	۰,۰۳۴۴	چرخش شغلی
۷	۰,۵۶۶۹	۰,۰۵۰۹	۰,۰۳۸۹	تور تعالی
۸	۰,۵۳۲۹	۰,۰۴۶۲	۰,۰۴۰۵	مطالعه موردی
۹	۰,۴۵۰۳	۰,۰۳۷۶	۰,۰۴۵۹	شبکه سازی
۱۰	۰,۴۲۴۱	۰,۰۳۶۲	۰,۰۴۹۱	یادگیری خرد
۱۱	۰,۳۸۸۱	۰,۰۳۶۱	۰,۰۵۶۹	مدلسازی نقش
۱۲	۰,۲۶۷	۰,۰۲۵۷	۰,۰۷۰۵	دوره آموزشی برخط
۱۳	۰,۲۶۲۵	۰,۰۲۵۱	۰,۰۷۰۵	دوره آموزشی حضوری



نمودار شماره (۲). اولویت بندی روش های یادگیری توسعه ای مدیران

## بحث و نتیجه گیری

برای پیشرفت و موفقیت یک سازمان، حضور مدیر کارآمد و توانمند ضروری است، چراکه مدیر با کمک مهارت های لازم می تواند گامی مهم در جهت بهبود فرهنگ و بهره وری سازمان بردارد، که این امر جز با پرورش و توسعه قابلیت های مدیران محقق نخواهد شد. از آنجایی که توسعه مدیریت کار پیچیده ای است، لذا علاوه بر تعیین دقیق نیازهای شایستگی، انتخاب روش مطلوب یادگیری یکی از شاخص های مهم در ارتقاء کیفیت برنامه های توسعه ای محسوب می شود. در اغلب سازمان های ایرانی از اجرای دوره های آموزشی برای توسعه کارکنان استفاده می شود که اثربخشی لازم را نداشته و اهداف یادگیری محقق نمی گردد. بنابراین توجه به معیارهای تأثیرگذار بر انتخاب روش یادگیری به ویژه برای توسعه مدیران و اولویت بندی روش ها می تواند کمک به سزایی به متخصصان منابع انسانی نماید.

به منظور وزن دهی و اهمیت معیارهای تأثیرگذار بر گزینش روش یادگیری، از روش BWM بهره گیری شده که مبنای آن مقایسه زوجی مابین بهترین و بدترین معیار با سایر معیارها است و نسبت سازگاری نیز محاسبه می شود که نشان می دهد نتایج تا چه حد قابل اعتماد است. نظر به یافته های پژوهش جدول شماره (۷) معیار اثربخشی ضریب اهمیت (۰,۲۱۲) اولویت اول را با فاصله معناداری به خود اختصاص داده که با توجه به نظرات مدیران و متخصصان منابع انسانی، شاخص اثربخشی که حصول اطمینان از اجرای درست برنامه ها و میزان مؤثر بودن اقدامات توسعه ای را نشان می دهد، از مهم ترین معیارها در انتخاب روش یادگیری محسوب می گردد. معیار مشارکت مدیران با ضریب اهمیت (۰,۱۵۹) رتبه دوم را

کسب نموده، که نشان می‌دهد، سازمان مورد مطالعه روش‌هایی را استفاده می‌نماید که میزان مشارکت و دخیل شدن مدیران در آن بیش‌تر باشد. معیار تعداد منابع یادگیری با ضریب اهمیت (۰,۰۵۲) کم-ترین اهمیت را در انتخاب روش یادگیری دارد.

برای رتبه‌بندی روش‌های یادگیری توسعه‌ی مدیران از تکنیک تاپسیس استفاده گردید. از این تکنیک می‌توان برای اولویت‌بندی و مقایسه گزینه‌های مختلف و انتخاب بهترین گزینه و تعیین فواصل بین گزینه‌ها استفاده نمود. تاپسیس بر این مفهوم استوار است که گزینه انتخابی باید کم‌ترین فاصله را با راه حل ایده‌آل مثبت و بیش‌ترین فاصله را با راه‌حل ایده‌آل منفی داشته باشد. براساس یافته‌های پژوهش جدول شماره (۸) روش یادگیری عملی ضریب نزدیکی (۰,۷۳۵۳) و روش کوچینگ ضریب نزدیکی (۰,۶۸۰۶) اولویت اول و دوم را برای توسعه‌ی مدیران به خود اختصاص دادند. از نظر خبرگان روش‌های مذکور دارای اثربخشی بالا بوده و مدیران در واقع بخش عمده‌ای از توانایی‌های فعلی خود را از طریق تأمل و تفکر بر تجربه‌های کاری و یادگیری از دیگران (کوچی یا مربی) به دست می‌آورند. شایان ذکر است توانایی تأمل در تجربه باید در مدیران ایجاد شود تا از این فرصت‌های یادگیری استفاده کنند. روش‌های دوره آموزشی ضریب نزدیکی (۰,۲۶۲۵) و آموزش برخط ضریب نزدیکی (۰,۲۶۷) رتبه‌های آخر را کسب نموده‌اند.

نتایج حاصله از این پژوهش شواهدی برای مدل ۱۰:۲۰:۷۰ ارائه می‌نماید، که قسمت قابل توجهی از یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد. مؤسسه CCL ۱، مدل ۱۰:۲۰:۷۰ (مبتنی بر پژوهش) را برای توسعه مدیران پیشنهاد نموده که شامل تکالیف چالشی و عملی (۷۰ درصد)، روابط توسعه‌ای و کوچینگ (۲۰ درصد) و دوره‌های آموزشی (۱۰ درصد) که نشان می‌دهد که تنها ۱۰ درصد یادگیری از طریق دوره‌های آموزشی اتفاق می‌افتد. همچنین در صورت عدم ایجاد فرصت‌های یادگیری در محل کار، انتقال یادگیری صورت نخواهد گرفت (کارن بکر و آدل بیش، ۲۰۱۷).

زراعت‌کار و همکاران، (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان "شناسایی روش‌های یادگیری غیررسمی برای پرورش مدیران منابع انسانی در سازمان‌های بزرگ کشور" این نتیجه را ارائه دادند که روش‌های یادگیری از طریق تعامل با مشاوران و مدیران منابع انسانی؛ یادگیری از طریق گفت‌وگو با مشاور باتجربه، یادگیری از طریق مطالعه کتاب‌ها، مقاله‌ها و منابع علمی و یادگیری از شکست‌های کاری؛ دارای اولویت بالاتر در بین مدیران منابع انسانی بوده است، که با یافته‌های پژوهش حاضر که یادگیری عملی و کوچینگ اولویت اول و دوم را کسب نموده‌اند، شباهت دارد.

راسل (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان "مدل‌سازی نقش در توسعه‌ی مدیریت: یادگیری آن‌چه که نمی‌تواند آموزش داده شود" این نتیجه را ارائه داد که مدیران میانی معمولاً از مشاهده چندین الگوی

مثبت و حداقل یک الگوی منفی موارد بسیاری را آموخته‌اند، در صورتی‌که در پژوهش حاضر روش "مدل‌سازی نقش" مابین ۱۳ روش، رتبه ۱۱ را کسب نموده است.

نظر به مطالب مطروحه و تحلیل صورت پذیرفته سازمان‌ها باید ترکیبی از روش‌ها را برای توسعه مدیران برنامه‌ریزی نمایند. براساس نتایج این پژوهش و سایر مطالعات انجام‌شده اثربخشی و مشارکت مدیران در دوره‌های آموزشی حضوری و برخط بسیار پایین بوده و طبق مدل ۱۰:۲۰:۷۰، تنها ۱۰ درصد یادگیری از این طریق حاصل می‌گردد. بنابراین ضروری است از سایر برنامه‌های یادگیری غیررسمی ساختارمند شده شامل یادگیری عملی (یادگیری با انجام کار یا آزمون و خطا)، کوچینگ (یادگیری از دیگران) و بازی و شبیه‌سازی موقعیت‌های چالشی استفاده گردد. همچنین مدیران تمایل به یادگیری اجتماعی (یادگیری با دیگران) جهت به اشتراک‌گذاری تجربه‌ها و اطلاعات دارند، بنابراین روش شبکه‌سازی می‌تواند به توسعه مدیران کمک نماید. با توجه به چالش‌های موجود در موضوع توسعه مدیریت پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی موضوعاتی از قبیل اولویت‌بندی روش‌های توسعه به تفکیک شایستگی‌های عمومی مدیران، تدوین مدل توسعه‌ی مدیران و سایر معیارهای تأثیرگذار در انتخاب روش بررسی گردد.

#### منابع

1. Alonderienė R. Enhancing informal learning to improve job satisfaction: Perspective of SMEs managers in Lithuania. *baltic journal of management*. 2010 May 18.
2. Asgharpour, MJ. *Multi-Criteria Decisions*. Fourth Edition, University of Tehran Press, Tehran, 2006.
3. Babaei Zakliki, MA. *Designing a Comprehensive Management System for Managers of the Proceedings of the Third Conference on Human Resources Development*. Tehran, Institute of Studies and Productivity and Human Resources, 2009.
4. Becker K, Bish A. *Management development experiences and expectations: informal vs formal learning*. *Education+ Training*. 2017 Jul 10.
5. Carriger MS. *What is the best way to develop new managers? Problem-based learning vs. lecture-based instruction*. *The International Journal of Management Education*. 2016 Jul 1;14(2):92-101.
6. Cechella F, Abbad G, Wagner R. *Leveraging learning with gamification: An experimental case study with bank managers*. *Computers in Human Behavior Reports*. 2021 Jan 1;3:100044.
7. Chivers G. *Supporting informal learning by traders in investment banks*. *Journal of European Industrial Training*. 2011 Mar 1.
8. CIPD. *Learning and Talent Development Survey*.

9. Cullen J, Turnbull S. A meta-review of the management development literature. *Human Resource Development Review*. 2005 Sep;4(3):335-55.
10. Cunningham J, Hillier E. Informal learning in the workplace: key activities and processes. *Education+ Training*. 2013 Feb 8.
11. Dellana SA, Collins WH, West D. Cyber Dimensions: On-Line Education in a Management Science Course—Effectiveness and Performance Factors. *Journal of Education for Business*. 2000 Sep 1;76(1):43-7.
12. Dreyfus SE. The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of science, technology & society*. 2004 Jun;24(3):177-81.
13. Drucker, P. *Management Challenges in the 21st Century*. Tehran: Rasa Cultural Services, 2012.
14. Espedal B. Management development: Using internal or external resources in developing core competence. *Human Resource Development Review*. 2005 Jun;4(2):136-58.
15. Farhi Puzanjani, B. Overview of managerial learning processes and areas and methods of managerial development. *Journal of Humanities*, 2007, Year 16, Number 69, pp. 86-73.
16. Fathi Vajargah, K and Nouri, F. *A book on learning management in organizations*. Master of Science Publications, 2016.
17. Gandelman RT, Santoro FM. Group Storytelling in Organizational Training. In *IADIS International Conference on Information System 2010 Mar 18* (pp. 315-322).
18. Hosseinian, Sh and Rabi Al-Najat, M. Study of Development Methods for NAJA Operations Managers (Chiefs of Greater Tehran Police Stations). *Law Enforcement Studies Quarterly*, 2013, pp. 156-174.
19. Kayes DC. Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*. 2002 Dec 1;1(2):137-49.
20. Khan N, Tayal S, Khalique F. Understanding Management Development Techniques for Organization and Employee Growth: A Conceptual Study. *Advances in Economics and Business Management (AEBM)*, 2015, 800-804
21. Kolb DA. *Experience as the source of learning and development* prentice-hall. Englewood Cliffs. 1984:31-61.
22. Lord RG, Hall RJ. Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The leadership quarterly*. 2005 Aug 1;16(4):591-615.
23. Meilin Y, Duo X. Research on the Human Resource Management Mode based on Competency Model. In *2015 Conference on Informatization in Education, Management and Business (IEMB-15) 2015 Sep*. Atlantis Press.
24. Mezirow J. Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives*

- on a theory in progress. 2000:3-3.
25. Nwokah NG, Ahiauzu AI. Managerial competencies and marketing effectiveness in corporate organizations in Nigeria. *Journal of management development*. 2008 Aug 15.
  26. Pillania RK. State of organizational culture for knowledge management in Indian industry. *Global Business Review*. 2006 Feb;7(1):119-35.
  27. Rezaei J. Best-worst multi-criteria decision-making method. *Omega*. 2015 Jun 1;53:49-57.
  28. Wang J, Wang GG. Exploring national human resource development: A case of China management development in a transitioning context. *Human Resource Development Review*. 2006 Jun;5(2):176-201.
  29. Warhurst R. Role modelling in manager development: Learning that which cannot be taught. *Journal of European Industrial Training*. 2011 Nov 1.
  30. Yamazaki Y, Toyama M, Putranto AJ. Comparing managers' and non-managers' learning and competencies. *Journal of Workplace Learning*. 2018 May 14.
  31. Zaraat Kar, S et al. Identifying informal learning methods for training human resource managers in large organizations. *Journal of Organizational Culture Management*, 2016, Volume 14, Number 2, pp. 343-332.

## **Presenting a conceptual model of a comprehensive system of training for specific jobs in regulatory organization Based on Grounded theory**

**Masoomeh Bagheri** (Ph.D. Student of Educational Management, Department of Educational Sciences, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran)

**Fardin Batmani**<sup>1</sup> (Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran)

**Fardin Abdollahi** (Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran)

(Received: 2021/01/08; Accepted: 2021/05/04)

PP.1-23

### **Abstract**

The aim of this study was to provide a conceptual model of a comprehensive education system for specific jobs in regulatory organization. In terms of data type, quality and research method, it was systematically derived from the data of Strauss and Corbin. Potential research participants were experts, elites and experienced professors in regulatory organization -specific occupations. Theoretical purposive sampling was used. The population of participants was 33 people with whom a semi-structured interview was conducted and the individuals who provided the most information and data to answer the questions were selected and the interviews continued until the saturation point was reached. In order to analyze the information, open, axial and selective coding methods were used using Maxqda software. The results showed: The obtained conceptual model has 673 concepts, 126 components and 18 categories and its categories include: central category; Development of a comprehensive system of training for specific occupations based on standards and models of training excellence, causal conditions (monitoring and monitoring of training processes, the need to pay attention to comprehensive development of stakeholders, prioritizing quantitative goals, insufficient quality of training, need to review existing training certificate Specific occupations), contextual conditions (organizational culture, learning culture and extra-organizational factors; learners' financial issues), intervening conditions (human resource development policy and attention to upstream laws and documents), strategies (effective monitoring and evaluation, accurate needs assessment, compliance with educational standards In content, it is the development of learners' competence and professionalism) and consequences (intelligent design of the learning process and motivation of learners).

**Keywords:** Modeling, Conceptual Model, Comprehensive education system, Grounded Theory.

---

1- Corresponding Author: fbatmani@hotmail.com





**Analysis and identification of general and specialized  
competencies of financial expert with development approach  
(Case Study: Day Bank)**

**Mansoureh Chahardoli**, (PhD Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran)

**Zahra Lebadi**<sup>2</sup>, Assistant Professor of Department of Educational Sciences, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran)

**Fatemeh Parasteh-Ghombavani**, Assistant Professor of Department of Educational Sciences, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran)

**Mojgan Abdollahi**, Assistant Professor of Department of Educational Sciences, Karaj Branch, Islamic Azad University, Karaj, Iran)

(Received: 2021/03/21; Accepted: 2021/06/03)  
PP.24-46

**Abstract**

Financial experts have a key role in the informed decision-making of managers in the strategic plans of banks, therefore, the performance of this group of experts is particularly sensitive. With this in mind, this article identifies the competencies of financial experts in the field of banking. According to the nature and purpose of this research, its approach is qualitative and has been done with the method of Grounded Theory and Charms structuralist design. The statistical population of the research includes all financial experts working in the financial department of Bank Day Total: liquidity management and management accounting). Research tools include semi-structured interviews, notebooks and tape recorders. The data of this study are the result of interviews with 30 financial experts who were selected by snowball sampling method (sampling was continued until the theoretical saturation stage in the collected information). The text of the interviews, which included 33 hours of individual interviews with the research sample, Implemented and analyzed by theme analysis method. A total of 79 competencies were identified as required competencies for Bank Day financial experts in the form of 12 sub-categories and 4 main categories with individual, interpersonal, basic and general knowledge titles. Job, technical and key job knowledge and finally in two dimensions of specialized and general competencies were determined and defined.

**Keywords:** Competency, Specialized competencies, General competencies, Financial experts, Bank

---

<sup>2</sup>-Corresponding Author: zahra\_lebady@yahoo.com



# Designing a Model for Developing the Competencies of Iranian-Islamic Managers in Governmental Organizations with Emphasis on Islamic Management: A Qualitative Research in Education

**Hossein Khanifar**, (Professor, Department of Management, Faculty of Management, Farabi Campus, University of Tehran. Qom, Iran)

**Salahedin Ebrahimi**, (PhD in Educational Management, University of Tehran. Tehran, Iran,)

**Faeze Mohammadesmaeely**, (Master of Educational Management, Allameh Tabatabai University. Tehran, Iran)

**Bahman Gholami**<sup>3</sup>, (Assistant Professor, Department of Management, Payame Noor University of Tehran, Tehran, Iran)

(Received: 2021/02/12; Accepted: 2021/05/10)  
PP.47-72

## Abstract

Managers need to have the capabilities and abilities that lead to their successful performance that not only meet internal needs but also be able to direct external needs. And in any society, the educational system is an important and significant part. This institution is the basis for intellectual growth and development and the basis for maturity and realization of human capacities. Therefore, education managers must have the necessary competencies to do this successfully. Therefore, the present study was designed with the aim of developing a model for developing the competencies of Iranian Islamic managers in government organizations with an emphasis on Islamic management in education. To conduct the research, a qualitative approach of phenomenological type and grand theory method was used to conduct the research. The study population was all experts, professors and senior managers in the field of human resources and Islamic management in education, and 19 people were interviewed using purposive sampling. The research tool was a semi-structured interview. Coding method was used to analyze the qualitative findings. The results showed that "development of Islamic competencies and development of leadership and managerial competencies" as a central category, "succession, continuous evaluation, continuous training and learning and talent management" as causal conditions, "learner-centeredness" Organization (learning organization), justice in selection, appointment and promotion, planning and program-oriented and career development "as strategies, categories of" organizational culture and staff group "as a platform," Islamic attitude to Management, human resources, and organizational structure were introduced as intervening conditions, and the development of the competencies of Iranian-Islamic managers in government organizations can have positive individual and organizational consequences in education. If the managers of education are developed by using the competencies and according to the appropriate Iranian Islamic model, and have sufficient knowledge and skills, the organization will be able to achieve the goals of the organization by raising the morale of the employees and motivating them to work and work. Spend less resources and better quality and increase the productivity of the organization.

**Keywords:** Competence, Competence of Managers, Islamic Management, Education.

---

3- Corresponding Author: bgholami@pnu.ac.ir



# Providing a Model to developmental model for school principals based on competency-based approach (Case Study: Tehran Secondary School)

**Mojgan FarhadFar** (PhD Student of Educational Management, Islamic Azad University, Damavand Branch, Damavand, Iran)

**Abolghasem Delkhosh Kasmaei**<sup>4</sup> (Assistant Professor, Department of Educational Dr. Management, Islamic Azad University, Damavand Branch, Damavand, Iran (Corresponding Author))

**Mahmoud Safari** (Assistant Professor, Department of Educational Management, Islamic Azad University, Damavand Branch, Damavand, Iran)

(Received: 2020/07/21; Accepted: 2021/10/06)

PP.73-108

## Abstract

The present study is the design of a model for the development of school principals based on a competency-based approach (Case study: secondary schools in Tehran). The method of this research is applied in terms of purpose and has been done by exploratory method. The data collection method is mixed (quantitative and qualitative) and the data collection tool is interviews with experts by conducting specialized interviews using Delphi method and a questionnaire. After executing the questionnaire, data analysis in the qualitative part by coding method (open, axial and selective) and in the quantitative part analyzed the collected data in two descriptive and inferential methods through SPSS 16 and Smart PLS software. In this study, descriptive statistics including frequency, frequency percentage, frequency distribution table, and graphs and also describing the characteristics of the respondents to the questionnaire were used to describe the data. In inferential analysis, data analysis was performed using factor analysis. The results showed components: interpersonal, personality traits, operational management, cognition of the environment, parental involvement, professional knowledge, human resource management, and finally general knowledge, because none of the components had a factor load of less than 0.3. They were not removed from the process of factor analysis and finally all 8 components, with their indicators, were accepted under the title of dimensions and components of the development model of school principals based on competency-based approach in secondary schools in Tehran. Pattern fit indicators in factor analysis confirm pattern fit.

**Keywords:** School Principals Development, Competency Oriented Approach, High Schools

---

4- Corresponding Author: bgholami@pnu.ac.ir



## **In search of an effective framework for the professional development of primary school principals**

**Esmat Elzami** ( PhD student in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

**Abbas Abbas Pour**<sup>5</sup> (Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

**Ali Khorsandi Taskooh**, (Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

**Javad Pour Karimi**, (Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran)

**Hamid Rahimian**, (Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

(Received: 2021/04/06; Accepted: 2021/06/03)

PP.109-133

### **Abstract**

The present study is a qualitative research with a phenomenological approach that has been conducted to identify the dimensions and components of professional development of primary school principals and to develop its framework. The statistical population of the study was the principals of public primary schools in Tehran in the academic year of 2019-2020. In two stages of sampling, samples were selected by quota and then purposive sampling methods. Semi-structured interviews were used to collect data. The interview continued until the data exploration and data collection process reached a theoretical saturation point after interviewing 14 people. Data were analyzed by open and axial coding steps. Two methods of verifying the interviewees and verifying an external expert were used to control the validity. Two methods of verifying the interviewees and verifying an external expert were used to control the validity. To determine the reliability, two methods of reviewing the writings and also the method of recoding were used. The agreement was calculated in the coding homogeneity and the agreement coefficient was 86%. Findings showed that the professional development framework for primary school principals has 3 dimensions, 14 components with 117 indicators Which includes : the content dimension of professional development (with components of general management knowledge, specialized management knowledge, interactive skills, resource management skills, professional skills, personal inclinations, managerial attitude, physical and mental ability and intellectual ability), the dimension of professional development process (with the components of self-development actions and developer relations) and the dimension of organizational requirements (with the components of knowledge acquisition and acquisition of skills, modification of selection and appointment methods of managers, improvement of organizational structure and processes).

**Keywords:** Professional development, school principals, primary school

---

<sup>5</sup>- Corresponding Author: [abbaspour1386@gmail.com](mailto:abbaspour1386@gmail.com)





## Examining teachers' perceptions of virtual in-service training

**Marjan Dousti Alvanagh** (Master of Training and Human Resources Development, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Madani Azarbaijan University, Tabriz, Iran.)

**Peyman Yarmohammadzadeh**<sup>6</sup> (Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Madani Azarbaijan University, Tabriz, Iran.)

**Behboud Yarigholi** (Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Madani Azarbaijan University, Tabriz, Iran.)

(Received: 2019/07/06; Accepted: 2020/06/11)  
PP.134-160

### Abstract

Given the role that virtual in-service education plays today in the development of teachers' professions, it is important to examine teachers' perceptions of this type of education. Therefore, the purpose of this study is to analyze the perceptions of teachers in district one of Tabriz about virtual in-service education. The method of this study was descriptive phenomenology. The participants in this study were teachers in District One of Tabriz in primary and secondary schools who had the experience of participating in in-service virtual education. Purposeful standard sampling was used to interview teachers. In this regard, after semi-structured interviews with a general question and then exploratory questions to obtain more in-depth information with 18 people, theoretical saturation was obtained in the data. During the interviews, teachers shared their experiences of in-service training, which was analyzed using the seven-step Colaizzi method. The results of the analysis of teachers' perceptions about in-service education showed 9 main themes, which are: accessibility regardless of time and place, optimization, suitability with educational methods and new technologies, organizational support, content problems, implementation problems, Evaluation problems, human resource problems; Lack of necessary infrastructure. According to these results, it can be said that the use of virtual education system in in-service training courses can solve some of the problems and inefficiencies of in-service training of teachers, including inconsistent training with changes in textbooks, time, place and Eliminate educational resources and pave the way for the emergence of new methods of teacher education such as electronic and virtual methods.

**Keywords:** In-service training, Virtual training, Perceptions, Teachers.

---

<sup>6</sup>- Corresponding Author: marjandoosti51@Gmail.com



# Barriers and challenges of managers coaching success in Petrochemical industry<sup>7</sup>

**Akbar Hassanpoor**<sup>8</sup> (Professor of Department of Human Resources and Business, Kharazmi University, Tehran, Iran)

**Yusef Vakili** (Professor of Department of Human Resources and Business, Kharazmi University, Tehran, Iran)

**Saeed Jafarinia** (Professor of Department of Human Resources and Business, Kharazmi University, Tehran, Iran)

**Raha Farhadi** (Ph.D. Human Resources, Kharazmi University, Tehran, Iran)

(Received: 2021/02/13; Accepted: 2021/07/01)  
PP.161-188

## Abstract

The purpose of the current study is to identify barrier and challenges of managers coaching success in petrochemical industry for which mixed methodology is utilized. In qualitative section, Clarke and Braun's (2006) thematic analysis was used to extract the indicators of such barriers; it means that by studying current studies in this regard, basic, organizing and pervasive barriers were coded. Ultimately, a 40 – item questionnaire was obtained by using thematic analysis while the third – order factor analysis with partial least squares approach was utilized to test the questionnaire. Research population consists of 167 petrochemical managers, deputies and heads of whom 116 were selected by using Cochran formula and simple random sampling method while SMARTPLS software package was used to analyze data. The third – order factor analysis findings indicated weakness in communicative and problem solution skills. Weakness in feedback providing skills, improper managerial style, lack of setting pragmatic goals and obliging to them, improper coach's behavior and vision, coachee's propensity to commanding style, lack of trust to coaches, lack of coachee's motivation, improper organizational culture and unawareness, structural weakness and lack of senior managers' support, improper HR supportive systems and lack of supports by natural culture can be seen as the barriers on managers coaching success in petrochemical industry. Additionally, findings indicate that barriers related to coach (0.91), intra-organizational barriers (0.81), inter – organizational barriers (0.68) and barriers related to coachee (0.55) have the highest and lowest impact on managers coaching success respectively. The final result is that the barriers on managers coaching success tested model enjoys proper validity and reliability and can be used in petrochemical industry.

**Keywords:** coaching, managerial coaching, managerial coaching barriers, National Iranian Petrochemical Industry

---

7 -This article is extracted from a doctoral dissertation.

8 -Corresponding author: a.hassanpoor@khu.ac.ir



## Typology of workplace learning cultures in Iranian organizations

**Mohammad Hajizad<sup>9</sup>** (Department of Educational Sciences, Neka Branch, Islamic Azad University, Neka, Iran)

**Saeed SafaeMovahed** (Assistant Professor of National Iranian Oil Company)

(Received: 2021/05/28; Accepted: 2021/06/21)  
PP.189-198

### Abstract

This study aimed at identifying learning cultures in various workplaces through an emergent grounded theory study. To gather data, in-depth interviews were conducted on 98 employees of small to large companies to reach a vast breadth and depth of data. For purpose of inclusiveness, a maximum variation strategy was adopted for sampling to select participants purposively from manufacturing, business and service companies. The data were thematically analyzed at two levels, namely initial and secondary coding. To establish credibility, two dominant strategies were continuously used as member check and peer debriefing and external auditing. Consequently, a tripartite typology emerged to represent learning culture in various enterprises based on three criteria: management approach, peers' reaction, promotion expectancy. To sum up, in malignant learning culture, bad working habits are learnt and shared by staff and commitment to work is gradually minimized to its lowest possible point. In deterministic learning culture, a neutral learning climate dominates the workplace as staffs perceive no link between self-development and job promotion. Finally, in demanding learning culture people may clearly view sensible link between competency development and job promotion, so they try their utmost to keep up with the latest developments in their field to avert the risk of demotion or job loss. The study suggests that if enterprises plan to achieve and keep a competitive edge, they should focus firmly on creating a demanding workplace learning culture.

**Keywords:** workplace learning, learning culture, learning culture in workplace.



## **Presentation a model of managers' competencies in complex organizations**

**Seysd Reza Razavi Saeedi**<sup>10</sup> (PhD in Public Administration from the University of Tehran. University lecturer, Tehran,Iran,)

(Received: 2021/04/28; Accepted: 2021/07/06)  
PP.199-223

### **Abstract**

Today organizations are more complex than in the past, and managers need to acquire new and important competencies to help organizations achieve their goals. The purpose of this study is to provide a model of managers' competencies in complex organizations, which is applied research. This research has been done in two phases, in the first phase, the model is designed and in the second phase, its validation is done. In the first stage of the first phase, based on the frequency of complexities observed in the research literature and by systematically studying the theoretical foundations and also based on interviews with experts, three types of structural, technological, and environmental complexity were considered as the basis for evaluating organizational complexity. In the second stage, which had a quantitative approach and the goal was to identify and select a complex organization, a 21-item questionnaire was designed and its validity was confirmed by experts, and its reliability was confirmed by calculating Cronbach's alpha and distributed among 291 middle managers of the municipality. A one-sample, complex organization t-test was selected. In the next stage, which had a qualitative approach, a semi-structured interview was conducted with 18 experts who were selected by the snowball method, and the initial model of managers' competencies appropriate to any complexity was obtained. In the fourth stage, which had a quantitative approach, a questionnaire was designed based on the initial model and distributed among 5 experts by the Delphi method and after performing three round trip steps, the modified model was obtained. In the second phase of the research, which aimed to validate the modified model and had a quantitative approach, a questionnaire was designed based on the modified model. and distributed among 15 organizational experts, including municipal managers with at least a master's degree and a history of more than twenty-five years, and by calculating the relative content validity coefficient, the final model of managers' competence was developed for any complexity.

**Keywords:** Competencies, Complexity, Competencies of Managers, Complex Organizations, Structural Complexity, Technology Complexity, Environmental Complexity

---

10- Corresponding Author: s\_r\_r\_s@yahoo.com





## Presenting the competency model of financial managers in the National Iranian Oil Company

**Marzieh Shaabani** (Ph.D. Candidate of Public Administration, Faculty of Humanities, Saveh Branch, Islamic Azad University, Iran.)

**Alireza Afsharnejad**<sup>11</sup> (Assistant Professor, Department of Management, Faculty of Humanities, Saveh Branch, Islamic Azad University, Iran.)

**Zina Al-Abedin Amini Sabegh** (Associate Professor, Department of Management, Faculty of Humanities, Saveh Branch, Islamic Azad University, Iran.)

**Ehsan Sadeh** (Associate Professor, Department of Management, Faculty of Humanities, Saveh Branch, Islamic Azad University, Iran.)

(Received: 2021/06/03; Accepted: 2021/07/06)

PP.224-239

### Abstract

In this study, a model for the competence of financial managers in the National Iranian Oil Company was designed. Therefore, this study is applied in terms of purpose, qualitative in terms of approach and exploratory and descriptive-survey in terms of method. Data analysis was performed in two parts. In the first part, the pattern dimensions were identified using the theme analysis method, then in the second part, the Delphi method was used to confirm the proposed model. Therefore, in the present study, two groups of society were studied. 1. The statistical population of the theme analysis method, which included senior managers, deputies, heads and financial experts in the National Oil Company. The sampling method in this section was purposeful and performed by snowball method. 2. The statistical population of the Delphi method included 20 experts, heads and specialists in the field of financial management of the oil company. The sampling method in this section was based on the selection of individuals based on expertise and experience. The information of the first part was collected through interviews and the second part was collected through a questionnaire. Based on the research findings, 26 components were identified and approved in the form of 4 dimensions for the competence of the financial managers of the oil company. The four dimensions include technical skills, leadership skills, individual skills, and business skills. It seems that the model and the results of the research can be effective in the proper selection of financial managers and their growth and development.

**Keywords:** Design, Competence,, Financial Management, National Oil Company.

---

11- Corresponding Author: a.afsharnejad1394@gmail.com.



# Applying a meta-synthesis qualitative approach to provide a model of unlearning outcomes in the organization

**Roya Shakeri**<sup>12</sup> (Faculty of Humanities, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran).  
(Corresponding Author)

(Received: 2021/03/21; Accepted: 2021/07/08)  
PP.240-256

## Abstract

Organizational learning and unlearning has attracted the attention of many researchers and this has become an important element of innovation and processes of sustainable individual and organizational change. The aim of this study is to identify the consequences of organizational unlearning using the meta-synthesis method. In line with this method, after filtering the articles, finally, 40 researches that directly dealt with the implications of organizational unlearning implications entered the analysis stage in Maxqda software. After the integration step, 28 distinct codes were identified, and among the identified codes were; Outputs of innovation with 6 references, unlearning and organizational flexibility with 4 references, and radical innovation and overall performance with 3 references had the highest number of references in research texts, respectively. At higher levels of abstraction, codes were categorized into 11 concepts and finally into 6 categories (innovative capabilities, competitive value chain promotion, organizational entrepreneurship, organizational agility and transformation, participatory knowledge management, and human resource empowerment).

**Keywords:** unlearning, consequence, meta-synthesis.

---

<sup>12</sup> Corresponding Author: [shakeri.roya@iausdj.ac.ir](mailto:shakeri.roya@iausdj.ac.ir)



## **Designing a marketing and advertising model of the Institute of Education and Human Resources Development**

**ahmad shanian** (Ph.D. Candidate of marketing Administration, Department Of management, Islamic Azad University. Hamedan Branch,Iran,)

**Reza shafeie**<sup>13</sup> (Professor of marketing Administration, Department Of management, Kordestan University)

**Tohfeh ghobadi lamuki** (Professor of marketing Administration, Department Of management, Islamic Azad University. Hamedan Branch,Iran,)

**Behrooz bayat** (Professor of information Administration, Department Of management, Islamic Azad University. Hamedan Branch,Iran,)

**Marzieh bayat** (Professor of Financial Administration, Department Of management, Islamic Azad University. Hamedan Branch,Iran,)

(Received: 2020/09/27; Accepted: 2021/07/13)

PP.1-30

### **Abstract**

The present study was conducted using the qualitative approach and the grounded theory method to designing the marketing model of the Institute of Education and Human Resources Development. The study population included the managers of educational institutions who were selected through purposive sampling. The data was collected through interviews. The findings showed that factors such as identifying large organizations and industries and knowing their issues and problems, skills of staff of the educational institution, staffs' motivation, strong databases, use of new educational technologies, proper packaging of educational services, attractive ancillary services in the institution, providing examples successful previous work, experienced instructors, having educational standards, appropriate training environment, customer satisfaction system, competitors, political, social and biological crises and prices affect marketing the Institute of Education and Human Resources Development. In the research model, increaseing revenue, development of brand, increaseing power in developing instructors and educators, and develop national credibility were the consequences of the use of appropriate strategies for marketing the Institute of Education and Human Resources Development.

**Keywords:** Marketing Model, Grounded Theory, Institute of Education and Human Resources Development



## The relationship between stress management training and employees self-efficacy

**Nasrin Asadi** (Ph.D student. Department of Educational Management ,faculty Of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University. Tehran Branch, South,Iran,)

**Amineh Ahmadi**<sup>14</sup> (Associate Professor, Department of Educational Sciences, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran ,Iran.)

**Asadollah Abbasi** (Associate Professor, Department of Educational Sciences, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran ,Iran.)

(Received: 2021/05/24; Accepted: 2021/09/21)

PP.283-306

### Abstract

The purpose of this study was to provide a model of stress management training and its relationship with employees self-efficacy. In terms of applied purpose, this research was a combination of exploratory data (qualitative and quantitative) and in terms of research implementation, it was a grounded theory approach (qualitative stage) and in terms of quantity, it was a cross-sectional survey. The study population in the qualitative section including Professors and academic experts (psychology and social medical management specialists), according to the entry and exit criteria in the qualitative section and in the quantitative section including experts and managers who had taken stress management training. Sample size and sampling method in qualitative part based on the principle of theoretical saturation of 12 people using purposive sampling method and in quantitative part according to Cochran's formula 220 employees of Zanjan, Qazvin and Mazandaran Universities of Medical Sciences and the Ministry of Health and Medical Education in 2020 using multi-stage sampling method. To collect data, a semi-structured interview method and a researcher-made questionnaire were used and in a quantitative section of the General Schwarvar and Jerosalm General Self-efficacy questionnaire (1992).To evaluate the validity and reliability of qualitative section data, credibility,conformability and transferability criteria were used. content validity and the opinion of several experts were used to confirm validity of the tool in quantitative part. The reliability of the questionnaires was calculated according to the Cronbach's alpha formula. Cronbach's alpha coefficient of researcher-made education questionnaire was 0.84 and Cronbach's alpha coefficient of 0.81 self-efficacy questionnaire, indicating that research tools have a desirable reliability.

In the qualitative part, the content analysis of the interviews was used to analyze the data, using the coding method (open, axial and selective coding), confirmatory factor analysis, heuristic factor analysis, structural equations and descriptive statistics were used. Then regression analysis was used to measure the relationship between coping methods with self – efficacy. The results showed that to deal with stressful situations, three basic strategies of problem-focused coping strategy, emotion-focused coping strategy and avoidance- focused coping strategy can be used for the stress management training model. In general, the components presented to deal with stressful situations have the necessary and appropriate validity, and all three main components (problem-focused coping strategy, emotion-focused coping strategy and avoidance- focused coping strategy)

---

14- Corresponding Author: ahmadi\_a30203@yahoo.com



were in a good position to explain and fit. In this research, the questionnaire of coping with stressful conditions was valid and approved. Strategies for coping with stressful situations had a different effect on people's self-efficacy, so that problem-oriented coping strategy had a significant positive relationship with self-efficacy and the effect of problem-oriented coping strategy was on incremental self-efficacy ( $P < 0.05$ ). In other words, the more emphasis is placed on problem-oriented coping strategy, the more self-efficacy of individuals increases, and in contrast to emotion-focused coping strategy and avoidant-centered coping strategy has a negative and decreasing relationship with self-efficacy ( $P < 0.05$ ). As the emotion-focused coping strategy and avoidance-focused coping strategy highlighted, the self-efficacy of individuals also decreased.

**Keywords:** coping strategies with stressful conditions, self-efficacy

## **Design and validation of strategic training model with the aim of developing human resources in the automotive industry (Case study: Saipa Automotive Group)**

**Mohammad Ali Borjikhani** (PhD Student of educational management, Department Of education, Islamic Azad University, SouthTehran Branch,Iran)<sup>15</sup>

**Esmat Masoudi Nadoshan** (Assistant Professor,Phd education management, Department Of education, Islamic Azad University. South Tehran Branch,Iran)

**Zahra taleb** ( Assistant Professor,Phd in Curriculum planning, Department Of education, Islamic Azad University. South Tehran Branch,Iran)

**Nayereh Shahmohammadi** (Assistant Professor, Phd education management, Department Of education, Islamic Azad University. South Tehran Branch,Iran and Academic Staff of organization for educational Research and planning(OERP),ministry of Education ,Tehran,iran)

(Received: 2021/04/21; Accepted: 2021/07/13)  
PP.307-333

### **Abstract:**

The present study was conducted with the aim of designing a strategic training model and explaining its role in human resource development. This research is an applied research that has used the mixed exploratory method as the research method. The community of participants in the quality section of 27 people and a small number of 400 experts in the field of training and development of human resources and strategy of Saipa Automotive Group has been used as a participant. Purposeful sampling method was used in qualitative and stratified random section in quantitative section. Data collection tools in the qualitative part included semi-structured interviews and in the quantitative part included a researcher-made questionnaire. Excel data were used for data analysis in the qualitative part and AMOS and 19SPSS software were used for the quantitative part. Data analysis method In the qualitative part, including the basic data method (Grounded Theory) (open, axial and selective coding) in the quantitative part, the method of path analysis, Pearson correlation and factor analysis have been used. The results of this research in the qualitative part led to the formation of a strategic training model with the aim of developing human resources in Saipa Automotive Group and in a quantitative part the impact of the strategic training model in explaining human resource development was investigated. The results show that strategic training has a direct and significant effect on factors such as personal development and empowerment, knowledge sharing and improving individual performance and employee well-being. These results confirm the compliance of this study with previous research. The findings of this study can provide practical and operational tools for the development of human resources in Saipa Automotive Group.

---

<sup>15</sup> - Corresponding Author: borjikhani@gmail.com

**Key word :** Strategic training, human resource development, Saipa Automotive Group, Granded Theory, mixed method

## **Designing a hybrid model based on Mick McFuzzy approaches and network analysis process to evaluate the indicators of coaching competencies in Tejarat Bank**

### **Abstarct**

**Seyedeh Zobeideh Falaki Kolori** (PhD Student in Public Management, Human Resources, Islamic Azad University, Saveh Branch, Management Department, Saveh, Iran.)

**Sirous Tadbiri**<sup>16</sup> (Assistant Professor and Faculty Member, Management Department, Islamic Azad University, Saveh Branch, Management Department, Saveh, Iran)

**Alireza Afsharnejad** (Assistant Professor and Faculty Member, Management Department, Islamic Azad University, Saveh Branch, Management Department, Saveh, Iran.)

**Maryam Majidi** ( Assistant Professor and Faculty Member, Management Department, Islamic Azad University, Saveh Branch, Management Department, Saveh, Iran.)

Received: 2021/02/22; Accepted: 2021/06/03)

PP.334-358

### **Abstract**

by using coaching skills. However, there is no research or literature on which of the factors of coaching competencies will provide the greatest improvement in individual and organizational performance for these organizations, especially banks. The present study, which is an applied development in terms of purpose or orientation, in order to meet this challenge, comprehensively and systematically all the indicators that are effective in the field of coaching competencies through documentary study and using fuzzy Delphi method and Opinion of 10 experts Identifying and using interpretive structural modeling / Mick McFuzzy approach to regulate and direct the complexity of relationships between indicators and network analysis process method to identify indicators that improve performance in the field The coaching skills they bring to Tejarat Bank were exploited. The results showed that the "coaching mindset" cluster is more important and influential in the coaching competency indicators in Tejarat Bank than the other clusters and the "long-term performance enthusiasm" index.

**Keywords:** Coaching competence, coaching mindset, passion for long-term performance, Mick McFuzzy



## **Choosing the most desirable manager development learning methods using TOPSIS technique(Case study: National Iranian Oil Refining & Distribution Company (NIORDC))**

**Yasamin javadi mamaghani** (MS of MBA, Department Of Management, Mehralborz University. Tehran,Iran,)

**Hamidreza Yazdani** (Professor of Department of business Management, Faculty of Management and Accounting, Farabi Campus, University of Tehran,Ghom,Iran)

**Mahdieh Asadi**<sup>17</sup> (PhD of Human Resource Management, Faculty of Management and Accounting, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran,)

Received: 2021/03/04; Accepted: 2021/06/03)

PP.359-376

### **Abstract:**

The present research was conducted to select desirable learning methods for managerial development based on effective criteria and dimensions using TOPSIS technique. Given the purpose, an applied method of research is used. To collect data, a survey descriptive method of research is used. The National Iranian Petroleum Refining and Distribution Company (NIORDC) was selected as the statistical population and 10 managers and experts in the field of related to managers' learning and development were selected for interviews using with purposive sampling. Data collection is performed using both library or documentary method to review literature and filed study includes structured interviews, distribution and collection of questioner. The validity of the questioner has been assessed and also approved by the experts due to its consistency with the literature. The reliability of the questioner has been approved by repeat testing. Best Worst method (BWM) as well as Expert choice software have been used for analyzing data and determining the coefficient of influencing criteria of needs assessment methods and identification of their priorities. TOPSIS technique and Excel have been also used to determine Closeness Coefficient and the priority of each learning methods. Research Findings indicate that the game and simulation method is the most desirable learning method to implement the development programs of managers in the company.

**Keywords:** learning, learning methods, learning dimensions, Development of managers, TOPSIS technique

## **Table of Contents**

### **Presenting a conceptual model of a comprehensive system of training for specific jobs in regulatory organization Based on Grounded theory**

Masoomeh Bagheri, Fardin Batmani , Fardin Abdollahi ..... 1

### **Analysis and identification of general and specialized competencies of financial expert (with development approach) (Case Study: Day Bank)**

Mansoureh Chahardoli , Zahra Lebadi , Fatemeh Parasteh Ghombavani , Mojgan Abdollahi ..... 24

### **Designing a Model for Developing the Competencies of Iranian-Islamic Managers in Governmental Organizations with Emphasis on Islamic Management: A Qualitative Research in Education**

Hossein Khanifar, Salahedin Ebrahimi, Faeze Mohammadesmaeely , Bahman Gholami ..... 47

### **Providing a Model to developmental model for school principals based on competency-based approach (Case Study: Tehran Secondary School)**

Mojgan FarhadFar, Abolghasem Delkhosh Kasmaei, Mahmoud Safari ..... 73

### **In search of an effective framework for the professional development of primary school principals**

Esmat Elzami, Abbas Abbas Pour, Ali Khorsandi Taskooh, Javad Pour Karimi , Hamid Rahimian ..... 109

### **Examining teachers' perceptions of virtual in-service training**

Marjan Dousti Alvanagh, Peyman Yarmohammadzadeh, Behboud Yarigholi ..... 134

### **Barriers and challenges of managers coaching success in Petrochemical industry**

Akbar Hassanpoor, Yusef Vakili , Saeed Jafarinia, Raha Farhadi ..... 161

**Typology of workplace learning cultures in Iranian organizations**

Mohammad Hajizad, Saeed Safaee Movahed ..... 189

**Presentation a model of managers' competencies in complex organizations**

Seysd Reza Razavi Saeedi ..... 199

**Presenting the competency model of financial managers in the National Iranian Oil Company**

Marzieh Shaabani, Alireza Afsharnejad, Zina Al-Abedin Amini Sabegh, Ehsan Sadeh ..... 224

**Applying a meta-synthesis qualitative approach to provide a model of unlearning outcomes in the organization**

Roya Shakeri ..... 240

**Designing the marketing and advertising model of the Institute of Education and Human Resources Development (MIEHRD Model): Application of Grounded Theory**

Ahmad Shanian ..... 257

**The relationship between stress management training and employees self-efficacy**

Nasrin Asadi, Amineh Ahmadi , Asadollah Abbasi ..... 283

**Design and validation of strategic training model with the aim of developing human resources in the automotive industry (Case study: Saipa Automotive Group)**

Mohammad Ali Borjikhani, Esmat Masoudi Nadoshan, Zahra taleb, Nayereh Shahmohammadi ..... 307

**Designing a hybrid model based on Mick McFuzzy approaches and network analysis process to evaluate the indicators of coaching competencies in Tejarat Bank**

Seyedeh Zobeideh Falaki Kolori, Sirous Tadbiri, Alireza Afsharnejad, Maryam Majidi ..... 334

**Choosing the most desirable manager development learning methods using TOPSIS technique(Case study: National Iranian Oil Refining & Distribution Company (NIORDC)**

Yasamin javadi mamaghani, Hamidreza Yazdani, Mahdich Asadi ,..... 359



### Editorial Board

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

### Referees

- 1- Dr. Manijeh Ahmadi. Assistant Professor, Payam Nour University
- 2- Dr. Smaeil Jaafari: Assistant Professor of Education, Shahid Beheshti University
- 3- Dr. Saeed Safaie movahed: Ph.D. of Curriculum Studies, Kharazmi University
- 4- Dr. Firouz Nouri Kalkhoran: Assistant Professor of Education, Bu-Ali Sina University

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

**Vol. 8, No. 30, Autumn 2021**

Copyright Holder:

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

Chairman:

**Dr. Abasalt Khorasani**

Editor in Chief:

**Dr. Kourosh Fathi Vajargah**

General Director:

**Dr. Firouz Nouri Kalkhoran**

English Proofreader:

**Dr. Nasrin Asgharzadeh**

Persian Proofreader:

**Dr. Firouz Nouri Kalkhoran**

Cover Designer:

**Reza Rajae**

Type and Layout:

**Address:**

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

Phone: **81032228**

Fax: **81032228**

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

Website **www.istd.ir**



**In the Name of God**

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

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

Vol. 8, No. 30

Autumn 2021