

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال سوم، شماره ۱۰

پاییز ۱۳۹۵

- 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 سوم، شماره ۱۰، پاییز ۱۳۹۵

صاحب‌امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباصلت خراسانی

سر دبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

سمیه دانشمندی

ویراستار انگلیسی:

نسرین اصغرزاده

ویراستار فارسی:

دکتر فرناوش اعلامی

طراح جلد:

رضا رجایی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

مریم محمدوند

نشانی دفتر فصلنامه:

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

انسانی ایران

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸

istd.journal@gmail.com

www.istd.ir

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۲۸

رایانامه:

نشانی اینترنتی

هیئت تحریریه

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

داوران علمی

۱. دکتر مانی آرمان: استادیار مدیریت، گرایش مدیریت بازرگانی، دانشگاه خلیج فارس
۲. دکتر فرنوش اعلامی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۳. دکتر اباصلت خراسانی: دانشیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی
۴. دکتر آیت سعادت طلب: استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، موسسه تحقیقات تربیتی، روانشناختی و جامعه شناسی دانشگاه خوارزمی
۵. دکتر غلامرضا شمس مورکانی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۶. دکتر سعید صفایی موحد: استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران
۷. دکتر کوروش فتحی واجارگاه: استاد علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی
۸. دکتر آرین قلی پور: استاد مدیریت، گرایش مدیریت سیاستگذاری، دانشگاه تهران
۹. دکتر بهروز قلیچلی: استادیار مدیریت، گرایش مدیریت رفتار سازمانی، دانشگاه شهید بهشتی
۱۰. دکتر مؤگان عبدالهی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

شورای سیاست گذاری راهبردی

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

اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

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

اهداف فصلنامه

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

شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

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

ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

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

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

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

۱- نوع مقاله

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

۲- روش تدوین

مقاله به ترتیب از اجزای زیر تشکیل خواهد شد:

۲-۱- صفحه عنوان

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

۲-۲- چکیده

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

۲-۳- واژه‌های کلیدی

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

۲-۴- مقدمه

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

۲-۵- روش تحقیق

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

۲-۶- یافته‌های پژوهش

تمامی نتایج کیفی و کمی 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.

۲-۸- منابع

۲-۸-۱- راهنمای نگارش درون متنی

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

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

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

کتاب:

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

مقاله در مجله:

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

مقاله در همایش:

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

پایان نامه :

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

مقاله اینترنتی:

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

۲-۹- چکیده به زبان انگلیسی (Abstract)

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

۳- شیوه نگارش

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

- اطلاعات جداول، نباید به صورت منحنی و یا به شکل دیگر در مقاله تکرار شوند. شماره و عنوان جداولها در بالا و منبع آنها در پایین ذکر گردد.

- هر ستون جدول باید دارای عنوان و واحد مربوط به خود باشد و چنانچه تمام ارقام جدول دارای واحد یکسان باشند، 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.

۴- 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.

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

۶- مسئولیت کلیه مطالب مندرج در مقاله اعم از جداول، اعداد و ارقام و... به عهده نویسنده یا نویسندگان مقاله است؛ همچنین «فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی» در انتخاب، ویرایش و تلخیص مقاله‌های دریافتی آزاد است.

۷- از زمان انجام مطالعه تا ارسال مقاله نایستی بیش از ۵ سال فاصله باشد.

فهرست مطالب

تأثیر سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش در سازمان‌های رسانه‌ای (مورد مطالعه): مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما / مریم احمدی طاهری، بهروز قلیچ‌لی، امیر حاتمی..... ۱
ارتقاء کیفیت آموزش منابع انسانی آموزش عالی با تأکید بر تولید و ساخت سرمایه اجتماعی / سودابه حسن‌زاده بارانی کرد، ابراهیم صالحی عمران..... ۲۳
تبیین نقش‌های مثبت و منفی منتورینگ در بهبود تسهیم دانش: موانع و راهکارهای پیااده‌سازی / آرین قلی‌پور، سید جواد موسوی، محمد هاشمی..... ۵۱
اعتبارسنجی الگوی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران / یوسف محب‌زادگان، محمدحسن پرداختچی، محمد قهرمانی، مقصود فراستخواه..... ۷۳
تبیین و ارائه مدل شایستگی سربازرسان در سازمان بازرسی کل کشور با رویکرد نظریه داده‌بنیاد / عباس عباس‌پور، منیژه احمدی، حمید رحیمیان، علی دلاور..... ۹۵
شناخت عامل‌های اثرگذار در ارتقای بهسازی منابع انسانی (مورد مطالعه: واحد سازمان جهاد دانشگاهی استانی) / حمید ملکی..... ۱۲۵
بررسی تأثیر آموزش بر استراتژی‌های منابع انسانی با تأکید بر نقش واسطه‌ای توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش / بهروز بیگدلی مجرد، سنجر سلاجقه..... ۱۴۷

تأثیر سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش در سازمان‌های رسانه‌ای مورد مطالعه: مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما

مریم احمدی طاهری^{۱*}

بهروز قلیچ‌لی^۲

امیر حاتمی^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۰)

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش در سازمان‌های رسانه‌ای می‌باشد. در این راستا مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما به عنوان یک سازمان رسانه‌ای بزرگ در کشور مورد بررسی قرار گرفته است. روش تحقیق مورد استفاده، توصیفی پیمایشی می‌باشد. در این تحقیق به منظور بررسی سرمایه اجتماعی از مدل سرمایه اجتماعی ناهاپیت و گوشال (۱۹۹۸) و همچنین برای بررسی وضعیت تسهیم دانش سازمانی از مدل چانگ و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شده است. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه برگرفته از دو مدل مذکور می‌باشد که پایایی دو پرسشنامه مطلوب گزارش شد. نمونه آماری تحقیق ۹۷ نفر از کارشناسان مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما می‌باشد. داده‌های گردآوری شده توسط نرم‌افزار معادلات ساختاری PLS مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی برازش مدل، مطلوب گزارش شد. نتایج بررسی تحلیل مسیر نشان داد که سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش تأثیر مثبت و معنادار دارد. همچنین مشخص شد از میان سه بعد سرمایه اجتماعی (ساختاری، رابطه‌ای و شناختی)، دو بعد ساختاری و ارتباطی از سرمایه اجتماعی تأثیر معناداری بر تسهیم دانش دارند.

واژه‌های کلیدی: سرمایه اجتماعی، تسهیم دانش، سازمان رسانه‌ای، کارکنان

^۱- کارشناسی ارشد، گرایش مدیریت صنعتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: m.ahmaditaheri2015@gmail.com

^۲- استادیار مدیریت، گرایش مدیریت، گروه مدیریت کارآفرینی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۳- دانشجوی دکتری، مدیریت رسانه، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۱- مقدمه

در سال‌های اخیر سازمان‌ها و شرکت‌های مختلف، پیوستن به روند دانش را آغاز کرده‌اند و مفاهیم جدیدی چون کار دانشی، کارکنان دانشی، مدیریت دانش^۱ و سازمان‌های دانشی، خبر از شدت یافتن این روند می‌دهند. پیتر دراگر با به کارگیری این واژگان خبر از ایجاد نوع جدیدی از سازمان‌ها می‌دهد که در آن به جای قدرت بازو، قدرت ذهن حاکمیت دارد. سازمان دانشی به توانایی‌هایی دست می‌یابد که قادر است از نیروی اندک، قدرتی عظیم بسازد. مدیریت دانش تلاش نوین قرن موسوم به عصر دانش برای حفظ، هدایت و افزایش هدفمند سرمایه‌های دانشی سازمان‌ها است و به این اشاره دارد که سرمایه‌گذاری در علم بهترین و بیشترین سود را به بار می‌آورد (وردی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۱). یکی از عوامل مؤثر بر تسهیم دانش^۲ سازمانی، سرمایه اجتماعی^۳ می‌باشد (Chen & Lovvorn, 2013; Das & Teng, 2002; Adler & Kwon, 2002; Maurer, 2011؛ هرندی، ۱۳۹۴؛ دهقانان و هرندی، ۱۳۹۳؛ مظلومی و هرندی، ۱۳۹۳). کلمن^۴ (۱۹۹۸) سرمایه اجتماعی را به عنوان سرمایه و منابعی که می‌توان به وسیله افراد و گروه‌ها مورد استفاده قرار داد تا با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، تعریف می‌کند. پوتنام^۵ (۲۰۰۰) اظهار می‌کند که سرمایه اجتماعی روابط استاندارد بین افراد، شبکه‌های اجتماعی و اعتماد اجتماعی است. مفهوم سرمایه اجتماعی شامل دو جنبه اصلی است: جنبه سرمایه و اجتماعی. استفاده از کلمه سرمایه به این معنی است که سرمایه اجتماعی در طی یک دوره زمانی طولانی اندوخته می‌شود، بنابراین نمی‌توان تصور کرد که سرمایه اجتماعی می‌تواند به سرعت و فوراً برای حل یک واقعه اتفاقی یا ناگهانی ایجاد شود. جنبه اجتماعی آن تأکید می‌کند که سرمایه اجتماعی در چارچوب یک گروه اجتماعی شکل می‌گیرد که افراد به آن می‌پیوندند و هدف‌گذاری می‌کنند تا از مزایای فراهم شده به واسطه اعضای این گروه استفاده کنند. تغییرات سریع و با وسعت زیاد در زمینه تکنولوژی اطلاعات، نیاز افزایش‌دهنده روزانه به اطلاعات، خلاقیت، بهبود و یادگیری مستمر، گرایش به ساختارهای سازمانی مسطح و انعطاف‌پذیر، روابط نزدیک درون سازمانی و شبکه‌هایی از مشتریان اتفاق افتاده است که این فرایندها سبب شده است که رهبران سازمان‌ها نتوانند سرمایه اجتماعی را به عنوان مبحثی که می‌توان آن را نادیده گرفت، در نظر بگیرند (Hijazi & Salamah, 2014). سرمایه اجتماعی برای تشریح تسهیم دانش به کار گرفته می‌شود و به عنوان یک چارچوب فرضی استفاده می‌شود تا محرک‌ها و توانمندسازهای تسهیم دانش و اطلاعات را

^۱-Knowledge Management

^۲-Knowledge Sharing

^۳-Social Capital

^۴-Coleman

^۵-Putnam

روشن سازد. سرمایه اجتماعی یک چارچوب توضیحی مکانیزم تسهیم دانش را در خلال ابعاد ساختارها، روابط و محتواها فراهم می‌کند (Viden, 2012). سرمایه اجتماعی مفهوم جدیدی است که نقشی بسیار حیاتی نسبت به سرمایه‌های انسانی و فیزیکی در سازمان ایفا می‌کند (اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۰). سازمان‌های رسانه‌ای در محیطی به شدت رقابتی فعالیت می‌کنند که لزوم بقا در چنین محیطی، چابکی و انعطاف‌پذیری می‌باشد. مدیریت دانش سازمانی و توجه به مؤلفه‌های آن در سازمان‌ها از عوامل مهم در پاسخگویی به نیازهای محیطی می‌باشد. مرکز رسانه‌های نوین صدا و سیما به عنوان یکی از مراکز مهم در سازمان صدا و سیما، رویکردی نوین به بحث انتشار محتوا دارد و درصدد توزیع محتوا در بستر نوین می‌باشد. بی‌تردید نقش دانش سازمانی در چنین سازمانی نقش کلیدی و بنیادی می‌باشد که لزوم توجه به عوامل مؤثر بر بهبود دانش سازمانی را پررنگ می‌نماید. در این تحقیق به بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش در سازمان‌های رسانه‌ای پرداخته می‌شود. در حقیقت سؤال اصلی این تحقیق این است که آیا سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش در سازمان‌های رسانه‌ای تأثیر معنادار دارد؟

در حال حاضر سازمان‌هایی که قادر هستند به طور طبیعی منابع دانش را اداره کنند، اغلب نسبت به سازمان‌های دیگر که در اداره مدیریت دانش حرفه‌ای نیستند دارای یک مزیت رقابتی می‌باشند. چنانچه سازمانی بتواند هر چه بیشتر تعاملات اثربخش را در میان کارکنان خویش در داخل گروه‌ها و واحدهای سازمانی افزایش دهد، بیشتر می‌تواند نسبت به اثربخشی مبادلات اطلاعاتی میان افراد خویش و در نتیجه، مدیریت اثربخش دانش سازمانی اطمینان حاصل کند. بنابراین به طور نظری می‌توان استدلال کرد که سرمایه اجتماعی می‌تواند توانایی سازمان برای اداره دانش را افزایش دهد، زیرا سرمایه اجتماعی ظرفیت‌هایی را برای ایجاد تنوع در کارها ایجاد می‌کند. انتقال اطلاعات و دانش^۱ در سطح کلان و خرد بین افراد و سازمان‌ها بستگی به افرادی دارد که این انتقال را تسهیل و تسریع می‌کنند. در فعالیت‌هایی مانند خلق و انتقال دانش آنچه بیش از هر عامل دیگر ضروری و تأثیرگذار است، عامل انسانی و تعامل افراد است که این نیز در سرمایه اجتماعی متبلور می‌شود (ایبلی و زارع، ۱۳۹۱). در ارتباط با بررسی نقش سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش سازمانی تحقیقات متعددی صورت گرفته است. از جمله تحقیقات می‌توان به تحقیقات هرندی (۱۳۹۴)؛ دهقانان و هرندی (۱۳۹۳)؛ مظلومی و هرندی (۱۳۹۳)؛ آدلر و کان (۲۰۰۲)؛ داس و تنگ (۲۰۰۲)؛ چن و لورن (۲۰۱۳) و مورر (۲۰۱۱) اشاره نمود. تحقیق در مورد سرمایه اجتماعی و تسهیم دانش نقش اساسی سرمایه اجتماعی در تأثیر رفتار و نگرش اعضای سازمان در تسهیم دانش ضمنی^۲ را شناسایی کرده است. تئوری سرمایه اجتماعی،

^۱-Knowledge Transfer

^۲-Tacit Knowledge

به طور خاص استدلال می‌کند که شرکت‌ها پتانسیل خلق و تسهیم دانش را دارند و این توانایی نوآوری آن‌ها را در خلال شبکه‌ها، فعل و افعال و یادگیری بهبود می‌بخشد (Mat Isa et al., 2010). چن و لورن (۲۰۱۳) در مقاله خود نقش سرمایه اجتماعی را در سرعت بخشیدن به انتقال دانش مورد بررسی قرار داده‌اند و بیان می‌دارند که جو عدم اطمینان و ارتباطات نامناسب اصلی‌ترین عامل کاهش سرعت انتقال دانش است (هرندی، ۱۳۹۳). حسن‌زاده و صادقی (۱۳۹۴) در مقاله خود به بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی در تمایل به تسهیم دانش پرداخته‌اند و بیان می‌دارند سرمایه اجتماعی در افزایش تسهیم دانش نقش دارد. حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی و تسهیم دانش در مراکز ملی اطلاعات ایران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که مراکز ملی اطلاعات برای ارتقای تسهیم دانش بین کارکنان خود باید اعتماد متقابل بین کارکنان، ایجاد هنجارهای مشترک و همچنین استحکام روابط بین آن‌ها را تقویت نمایند.

در دنیای تجاری امروز، بیشترین ارزش شرکت بر پایه دارایی‌های نامشهود است. توانایی شناسایی و تخمین منابع این ارزش‌ها حیاتی است. در جهت ایجاد مدیریت سرمایه اجتماعی نیاز است که ما اصول آن و چگونگی خلق این دارایی‌ها را در شرکت بشناسیم (Zohdi et al., 2013). فوکویاما سرمایه اجتماعی را مجموعه هنجارهای سیستم اجتماعی می‌داند که سبب افزایش همکاری اعضای آن جامعه و کاهش هزینه‌های تبادلات و ارتباطات می‌شود (شمسی و همکاران، ۱۳۹۴). برخلاف سرمایه انسانی و دارایی‌های سنتی سازمان، سرمایه اجتماعی منحصراً نتیجه روابط اجتماعی معناداری است که افراد در طول زمان بر آن سرمایه‌گذاری می‌کنند. پوتنام سرمایه اجتماعی را اعتماد، هنجارها و شبکه‌هایی که همکاری و تعاون را برای نیل به منافع متقابل آسان می‌سازد، تعریف می‌کند (اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۰). یکی از عوامل تأثیرگذار بر سطح سرمایه اجتماعی، نوع سبک رهبری اتخاذ شده توسط مدیران سازمان‌هاست. نتایج تحقیقات جدید نشان داده است سرمایه اجتماعی با متغیرهای سازمانی، مانند خلاقیت و تفکر نوآورانه، عملکرد، کارآفرینی، تسهیم دانش و جز آن رابطه دارد. بر اساس نظریه سرمایه اجتماعی سطوح بالایی از سرمایه اجتماعی مانند اعتماد، رابطه متقابل و اجتماعی بودن در محل کار باعث افزایش کار تیمی و همکاری می‌شود (نصیری و همکاران، ۱۳۹۴).

سرمایه اجتماعی می‌تواند به عنوان مزایای اقتصادی یا جمعی مورد انتظار مشتق شده از رفتارهای ترجیحی و همکاری بین افراد و گروه‌ها توصیف شود. همانند سایر جنبه‌های سرمایه مانند سرمایه فیزیکی که می‌توانند بهره‌وری را افزایش دهند سرمایه اجتماعی نیز بر بهره‌وری افراد و گروه‌ها تأثیر دارد (Perasetio, 2014). پیتر بورديو سرمایه اجتماعی را مجموع منابع واقعی و مجازی که به فرد یا گروه تعلق دارد و از طریق تصاحب شبکه‌ای به نسبت پایدار از

روابط آشنایی دو طرفه و شناخت اعمال می‌شود تعریف می‌نماید. بورديو معتقد است سرمایه اجتماعی از ارتباطات و مشارکت اعضای سازمان با یکدیگر حاصل می‌گردد و می‌تواند به عنوان ابزاری به منظور رسیدن به سرمایه اقتصادی باشد (هرندی، ۱۳۹۳). ناهاپیت و گوشال^۱ (۱۹۸۸) با رویکرد سازمانی سه بعد را برای سرمایه اجتماعی معرفی کردند که عبارت است از بعد ساختاری، بعد رابطه‌ای و بعد شناختی. بعد ساختاری به ویژگی‌های سیستم اجتماعی و شبکه‌های روابط به عنوان یک کل مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، این بعد به الگوی کلی ارتباطات بین اعضای سازمان اشاره می‌کند. بعد رابطه‌ای بر روابط خاصی که اعضای سازمان با یکدیگر دارند، مانند احترام و دوستی که رفتارشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تمرکز دارد. بعد شناختی به تفاسیر و سیستم معانی مشترک که میان اعضاست؛ مانند کدها، زبان و حکایات مشترک اشاره می‌کند (آذر و همکاران، ۱۳۹۵) ایده محوری سرمایه اجتماعی در اصطلاح روابط خلاصه شده است. اعضای جامعه به واسطه برقراری ارتباط با یکدیگر و قابل تحمل کردن آن، قادر هستند با هم کار کنند و از این طریق آن‌ها چیزهایی را به دست می‌آورند که به تنهایی نمی‌توانند به دست آورند یا به سختی به دست می‌آید. سرمایه اجتماعی منبعی در دسترس از شبکه‌های داخلی کار و تجارت است. این منابع شامل: اطلاعات، افکار، دستورالعمل‌ها، فرصت‌های کار و تجارت، سرمایه‌های مالی، قدرت نفوذ، حمایت احساسی، خیرخواهی، اطمینان و همکاری می‌باشد (خانوفر و همکاران، ۲۰۱۱). سرمایه اجتماعی سازمانی، یک دارایی است که هم برای سازمان (از طریق ایجاد ارزش برای ذینفعان) و هم برای اعضای سازمان (از طریق ارتقای مهارت کارکنان) مفید و سودمند است. به عبارت دیگر سرمایه اجتماعی سازمانی ناظر بر بعد غیر رسمی سازمانی که مبتنی بر شبکه‌های ارتباطی سازمانی است و همچنین اعتماد متقابل (مکمل بعد رسمی سازمان) است (ایبیلی و زارع، ۱۳۹۱). علی‌رغم اختلاف در تعریف و مفهوم سرمایه اجتماعی بین صاحب‌نظران، اکثر آن‌ها بر این موضوع که سرمایه اجتماعی به گروه و افراد گروه سود می‌رساند، هم‌عقیده‌اند. به طور خلاصه، فهم سرمایه اجتماعی سه کلمه بیش نیست؛ ارتباطات مهم هستند. گزاره اصلی سرمایه اجتماعی این است که شبکه‌های روابط منبعی با ارزش برای هدایت و اداره امور اجتماعی و خلق مزیت رقابتی‌اند (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۴)

ناهاپیت و گوشال سه جنبه متمایز برای سرمایه اجتماعی مد نظر گرفته‌اند:

(۱) جنبه ساختاری، شامل: روابط شبکه‌ای، پیکربندی و روابط شبکه‌ای و سازمان مناسب، شامل: الگوی پیوندهای میان اعضای گروه و ترکیب سازماندهی این اعضا است. سلسله مراتب شبکه، تراکم و میزان همگنی گروه یا اعضای گروه از جمله شاخص‌های عمده بعد ساختاری‌اند.

¹-Ghshal & Nahapiet

۲) جنبه شناختی، شامل: زبان و اسطوره‌های مشترک، این بعد کمتر قابل اندازه‌گیری است و می‌توان آن را از ارزش‌های مشترک در میان اعضای یک گروه دانست. سرمایه شناختی به ویژگی نرم‌افزاری سرمایه اجتماعی اشاره می‌کند، مانند: هنجارها، ارزش‌های مشترک، نگرش، باورها، فرهنگ شهری و جز آن.

۳) جنبه ارتباطی، شامل: اعتماد، تعهدات و انتظارات متقابل و هویت مشترک. عنصر رابطه‌ای سرمایه اجتماعی توصیف‌کننده نوعی روابط شخصی است، که افراد با یکدیگر به دلیل سابقه تعاملاتشان برقرار می‌کنند، این عنصر در واقع نوعی روابط شخصی و توسعه تاریخ تعاملات را از این طریق توصیف می‌کند. این جنبه بر جنبه‌های گوناگون رفتار مانند احترام و دوستی تمرکز می‌کند، که قابل معاشرت بودن، پذیرش و اعتبار به وجود می‌آورد. (خیراندیش و جمشیدی، ۱۳۹۵)

سازمان‌های قرن بیست و یکم مدام با تغییر و تحول از دنیایی که به منابع فیزیکی وابسته بوده است، به دنیایی که به دانش وابسته است، در حال حرکت هستند. محققین دانش را به عنوان ترکیبی از مفاهیم، ایده‌ها، نقش‌ها و رویه‌هایی شناسایی کرده‌اند که اقدامات و تصمیمات را هدایت می‌کند. دانش مهم‌ترین دارایی ناملموس است؛ بنابراین مدیران می‌کوشند تا از راه‌های مختلف از این دارایی در جهت ایجاد بیشترین ارزش استفاده کنند (Alrubaiee et al., 2015). در حقیقت دانش منبع کلیدی استراتژیک در ایجاد ارزش شرکتی است. سازمان‌ها تلاش می‌کنند تا دانش را به حداکثر آن در جهت دستیابی به اهداف شرکتی توسعه دهند (T seng, 2014). از این رو مدیریت دانش در کسب موفقیت سازمان نقشی حیاتی را ایفا می‌کند و پویایی سازمان‌ها در فراگیری دانش و کسب تجربه کارکنان و بکارگیری آنها در اجرای وظایف و نقش‌های سازمانی است. فرایند مدیریت دانش شامل فراگیری دانش^۱، ایجاد، پالایش^۲، ذخیره، انتقال، تسهیم و بهره‌گیری از دانش است. مدیریت دانش در سازمان فرایندها را اداره می‌کند، سیستم‌ها و روش‌ها را برای حمایت از سازمان توسعه می‌دهد و به افراد برای مشارکت با یکدیگر انگیزه می‌دهد (King, 2010). مدیریت دانش مؤثر شامل خلق کردن، به ست آوردن، تسهیم کردن، به کار گرفتن و بهره‌برداری کردن از دانش می‌شود (Ozbag et al., 2013). تسهیم دانش در سازمان‌ها به یادگیری سریع‌تر فردی و سازمانی منجر شده است که خلاقیت را افزایش می‌دهد و به بهبود عملکرد فردی و سازمانی منجر می‌شود (کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۲). مهد و زاویا (۲۰۰۹) تسهیم دانش را به عنوان فرایندی که افراد با یکدیگر تبادل دانش می‌کنند و دانش جدیدی را خلق می‌کنند تعریف کرده‌اند (Al- Mamoori & Ariffin Ahmad, 2015). تسهیم دانش بر

^۱-Knowledge Ecquisition

^۲-Refinement

اساس نظریه داوونپورت و پروساک^۱ (۱۹۹۶) عبارت است از مبادله دانش و تسهیم تجربیات در میان واحدهای سازمانی مختلف برای دستیابی به منافع حال و آینده. لی^۲ (۲۰۰۱) تسهیم دانش را فعالیت‌های انتقال و توزیع دانش (دانش ضمنی و عینی^۳) از یک فرد، گروه یا سازمان به دیگری تعریف نموده است. علوی و لیدنر (۲۰۰۱) تسهیم دانش را فرایند انتشار دانش در سازمان تعریف کرده‌اند، این انتشار و توزیع می‌تواند بین افراد، گروه‌ها و یا سازمان‌ها با استفاده از هر نوع یا تعدادی از کانال‌های ارتباطی باشد. کانلی و کلوی^۴ (۲۰۰۳) اشاره می‌کنند که تسهیم دانش مجموعه‌ای از رفتارها است که شامل تبادل اطلاعات با دیگران می‌باشد (رفوآ و عباسی، ۱۳۹۳). به گفته علوی و لیدنر انتشار دانش، حرکت دانش بین درون و در میان افراد و گروه‌های مختلف در سازمان است (Loeia et al., 2014). بر طبق گفته هانسن^۵ (۱۹۹۹) تسهیم دانش شامل تبادل اطلاعات و تجربه‌های ارزشمند بین دو شخص یا بیشتر در تعاملات روزانه آنان است از این رو، تسهیم دانش به تعاملات بین کارکنان مختلف مربوط می‌شود. واندن هوف و وان وینن^۶ (۲۰۰۴) معتقدند که تسهیم دانش فرایندی است که در آن افراد به طور متقابل دانش و تجربه‌های خود را با یکدیگر مبادله می‌کنند و در نهایت، به صورت مشترک دانش جدیدی را به وجود می‌آورند؛ از این رو، آنان با ترکیب دیدگاه‌های ذکر شده در زمینه تسهیم دانش بیان کرده‌اند که فرایند تسهیم دانش شامل دو مؤلفه مهم اهدای دانش و گردآوری دانش است (آذرخوانی و همکاران، ۱۳۹۳). تسهیم دانش یک ابزار اساسی در جهت عرضه دانش است که منجر به کاهش هزینه‌های تولید، اتمام سریع پروژه‌های مرتبط با توسعه تولید جدید، عملکرد بهتر گروه و توانایی‌های ایجاد نوآوری در عملکرد سازمان می‌شود. سازمان‌هایی که مزایای مفاهیم تسهیم دانش را می‌گیرند، سرمایه سازمانی و افرادشان را از طریق راه مفید و مؤثر تبادل و انتقال دانش تقویت و مدیریت می‌کنند و دانش را بر مبنای شایستگی‌ها ارتقا می‌دهند (شریفی و همکاران، ۲۰۱۴). اهمیت ابتدایی تسهیم دانش را می‌توان در تغییر پارادایم "دانش قدرت است" به پارادایم "تسهیم آن قدرت است" در سازمان‌ها دانست. تسهیم دانش به دلیل انتقال دانش از فرد به سازمان بسیار اهمیت دارد، چرا که تنها در این صورت است که دانش می‌تواند تبدیل به مزیت رقابتی و سود اقتصادی شود (مهربانی‌فر و میقانی‌نژاد، ۱۳۹۳).

مدیریت دانش در بعد تسهیم دانش و تجربه که از جمله اساسی‌ترین کارکرد آن می‌باشد، درصدد است با ایجاد زمینه جهت توسعه، تسهیم و تشریح دانش شکاف بین دانش پنهان و

^۱-Davenport & Prusak

^۲-Lee

^۳-Tacit Or Explicit Knowledge

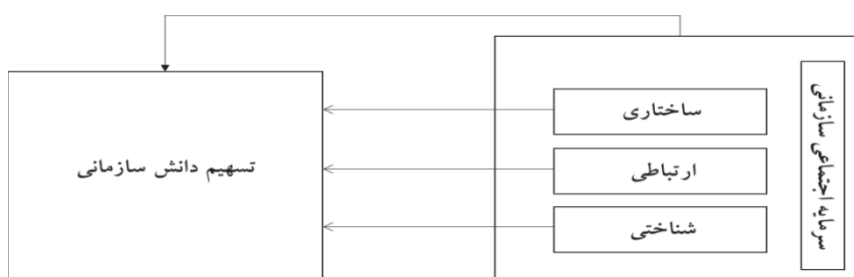
^۴-Connelly & Kelloway

^۵-Hansen

^۶-Van den Hooff & Van Weenen

ضمنی دانشگران را با دانش آشکار و صریح آن‌ها کاهش دهد، پس مدیریت دانش پیش از هر چیزی مدیریت پدیده‌های اجتماعی است. در تئوری‌ها و مبانی مدیریت، سرمایه اجتماعی تا حدی در روابط انسانی و بحث فرهنگ سازمانی پر اهمیت است که رنسیس لیکرت نظریه سیستم‌های مدیریتی خود را بر اساس اعتماد متقابل و تعامل میان مدیران و کارکنان قرار داده است (پرندی، ۱۳۸۸). با این فرض که کارآمدترین روش برای مشارکت در دانش ذهنی تماس مستقیم بین فرستنده و گیرنده دانش است، پس سرمایه اجتماعی نقشی اساسی در این انتقال به عهده دارد. افراد باید بتوانند دیگران را بر اساس تخصیص آن‌ها تشخیص دهند، ارتباطی ایجاد کنند که در آن فرستنده تمایل داشته باشد با گیرنده، در دانش شریک شود، و احساس داشتن زبان مشترک را ایجاد کنند تا آن‌ها را قادر سازد دانش مورد نیاز را شرح دهند. از آنجایی که افراد به طور معمول کاری را انجام می‌دهند که به آن گرایش دارند، بنابراین شناخت عواملی که سبب گرایش افراد به تسهیم دانش می‌شود اهمیت بسیاری دارد و سازمان‌ها باید توجه ویژه‌ای به آن داشته باشند و سرمایه اجتماعی از جمله مهم‌ترین عوامل مؤثر بر این گرایش است. سرمایه اجتماعی می‌تواند به سازمان‌ها در خلق و تسهیم دانش کمک بسیار نماید و برای آن‌ها در مقایسه با سایر سازمان‌ها، مزیت سازمانی پایدار ایجاد کند (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲). دانش تنها دارایی شناخته شده‌ای است که وقتی دیگران در آن سهیم می‌شوند، افزایش می‌یابد. مفهوم سرمایه اجتماعی بر تعامل و ارتباطات افراد در درون سازمان تأکید می‌کند، تا آنجا که سرمایه اجتماعی از دارایی‌های مهم هر سازمانی است که می‌تواند در مدیریت دانش کمک کند. اجرای اثربخش فرایندهای مدیریت دانش، نوع تعاملات اثربخش و ارتباطات انسانی اهمیت دارد. به زعم تامی (۲۰۰۰) تسهیم دانش اساساً اجتماعی است و موفقیت فرایند مدیریت دانش نه تنها مستلزم فناوری‌ها است، بلکه مستلزم درکی گسترده از جنبه‌های روانی و اجتماعی منابع انسانی است. بنابراین می‌توان افراد انسانی را در سازمان، اصلی‌ترین عنصر در مدیریت دانش سازمانی دانست. در این بین فناوری اطلاعات و تکنولوژی مناسب به عنوان ابزاری برای پشتیبانی از تعاملات انسانی و فرایندهای هماهنگی و همکاری میان افراد سازمان و تسهیل جریان دانش و به‌کارگیری آن محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، در اجرای اثربخش فرایندهای مدیریت دانش، نوع تعاملات اثربخش و ارتباطات انسانی اهمیت دارد. اگر سازمانی بتواند بیشتر تعاملات اثربخش را میان کارکنان خویش، داخل گروه‌ها و واحدهای سازمانی افزایش دهد، احتمال خلق دانش جدید در سازمان، انتقال، تسهیم و تبادل دانش میان افراد سازمان و در نتیجه مدیریت اثربخش دانش سازمانی بیشتر خواهد بود. عدم موفقیت در هماهنگی میان ابعاد ساختاری، شناختی و رابطه‌ای سرمایه اجتماعی موجب خواهد شد سازمان نتواند ظرفیت خود را در تسهیم دانش به درستی به کار گیرد (حسن‌زاده و صادقی، ۱۳۹۵).

مدل تحقیق به شرح شکل شماره یک می‌باشد. در این تحقیق به بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش سازمانی پرداخته شده است. سرمایه اجتماعی سازمانی متغیر مستقل می‌باشد که دارای ۳ بعد ساختاری، ارتباطی و شناختی می‌باشد که برگرفته از مدل سرمایه اجتماعی ناهاپیت و گوشال (۱۹۹۸) می‌باشد. همچنین متغیر تسهیم دانش سازمانی متغیر وابسته می‌باشد که برگرفته از مدل چانگ و همکاران (۲۰۱۳) می‌باشد.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

منبع: (مطالعات نگارندگان)

فرضیه اصلی تحقیق به شرح زیر است:

- سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.
- فرضیات فرعی تحقیق عبارت است از:
 - بعد ساختاری سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.
 - بعد ارتباطی سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.
 - بعد شناختی سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.

۲- روش تحقیق

روش تحقیق مورد استفاده در این مقاله توصیفی پیمایشی می‌باشد. در این تحقیق به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز تحلیل از پرسشنامه استفاده شد. برای بررسی و ارزیابی متغیر سرمایه اجتماعی سازمانی از پرسشنامه سرمایه اجتماعی ناهاپیت و گوشال (۱۹۹۸) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۳ بعد ساختاری، ارتباطی و شناختی می‌باشد که در ۱۵ گویه تنظیم شده است. همچنین برای بررسی وضعیت تسهیم دانش سازمانی از مدل چانگ و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شده است. بر این اساس پرسشنامه‌ای با ۱۰ گویه تنظیم شد که درصد بررسی وضعیت متغیر تسهیم دانش سازمانی می‌باشد. پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است. به منظور بررسی پایایی دو پرسشنامه مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد.

جدول ۱: بررسی پایایی پرسشنامه

متغیر	تعداد سؤالات	میزان آلفای کرونباخ	نتیجه بررسی پایایی
بعد ساختاری سرمایه اجتماعی	۵	۰/۸۱۱	مطلوب
بعد ارتباطی سرمایه اجتماعی	۵	۰/۷۷۲	مطلوب
بعد شناختی سرمایه اجتماعی	۵	۰/۹۰۱	مطلوب
سرمایه اجتماعی	۱۵	۰/۸۴۱	مطلوب
تسهیم دانش سازمانی	۱۰	۰/۸۹۲	مطلوب

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به بزرگتر بودن میزان آلفای کرونباخ از میزان ۰/۷ مشخص شد پایایی تمامی مؤلفه‌های مورد استفاده در تحقیق مطلوب می‌باشد. جامعه آماری تحقیق ۱۳۰ نفر از کارشناسان مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما می‌باشد. روش نمونه‌گیری، روش نمونه‌گیری تصادفی ساده می‌باشد که با توجه به فرمول نمونه‌گیری کوکران پرسشنامه در میان ۹۷ کارشناس توزیع شد. به منظور بررسی فرضیات و بررسی مدل از رویکرد معادلات ساختاری با نرم افزار PLS استفاده شده است.

۳- یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی و تحلیل داده‌ها ابتدا به بررسی آمار جمعیت‌شناختی پرداخته شد. نتایج بررسی آمار جمعیت‌شناختی نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به مدرک کارشناسی می‌باشد که ۶۷ درصد تعداد نمونه را شامل می‌شود. از میان پاسخگویان کمترین میزان سن ۲۵ سال و بیشترین سن ۴۹ سال می‌باشد. در حوزه سابقه کاری بیشترین فراوانی مربوط به ۵ تا ۱۰ سال می‌باشد که ۷۱ درصد از تعداد نمونه را شامل می‌شود.

جدول ۲: بررسی آمار جمعیت‌شناختی

سابقه کاری		تحصیلات پاسخگویان	
٪۸	کمتر از ۵ سال	٪۳	فوق دیپلم
٪۷۱	۵ تا ۱۰ سال	٪۶۷	کارشناسی
٪۲۱	بالاتر از ۱۰ سال	٪۳۰	کارشناسی ارشد و بالاتر

منبع: (محاسبات نگارندگان)

جدول ۳: بررسی وضعیت متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	آماره تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
بعد ساختاری سرمایه اجتماعی	۲/۶۱	۱/۰۶	-۳/۵۷	۹۶	۰/۰۰۱	-۰/۳۸۷
بعد ارتباطی سرمایه اجتماعی	۲/۸۹	۰/۹۹	-۱/۰۲	۹۶	۰/۳۱۰	-۰/۱۰۳
بعد شناختی سرمایه اجتماعی	۲/۵۰	۰/۸۹	-۵/۴۰	۹۶	۰/۰۰۰	-۰/۴۹۰
سرمایه اجتماعی	۲/۶۷	۰/۸۸	-۳/۶۵	۹۶	۰/۰۰۰	-۰/۳۲۷
تسهیم دانش سازمانی	۲/۸۴	۰/۹۷	-۱/۶۴	۹۶	۰/۱۰۴	-۰/۱۶۲

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به نتایج آزمون تی مشخص می‌شود که وضعیت متغیرهای سرمایه ساختاری، سرمایه شناختی و سرمایه اجتماعی در وضعیت نامطلوب قرار دارند. همچنین دو متغیر سرمایه ارتباطی و تسهیم دانش سازمانی در وضعیت متوسط قرار دارند.

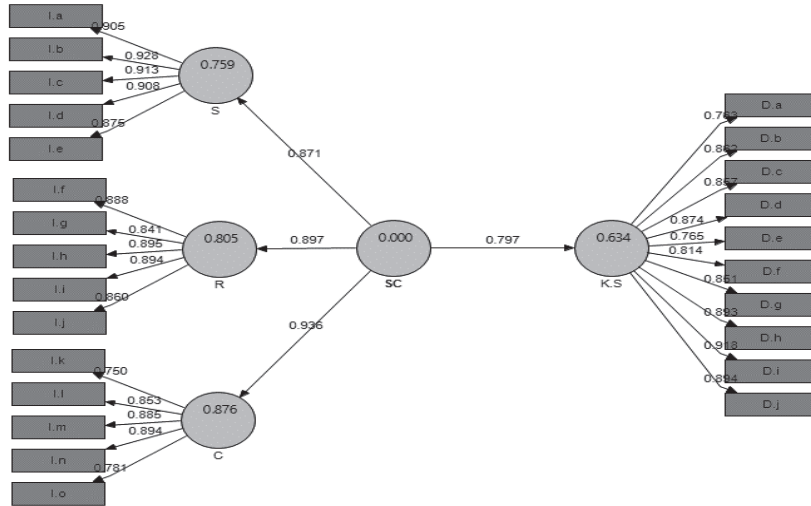
جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل

CV com	CV red	Redundancy	Communality	Cronbachs Alpha	R Square	Composite Reliability	AVE	کد متغیر در مدل	متغیر
		افزونگی	مقادیر اشتراکی	آلفای کرونباخ	آر اسکوئر	آلفای کرونباخ ترکیبی	میانگین واریانس استخراجی		
۰/۸۲۱	۰/۶۲۱	۰/۶۲۰	۰/۸۲۱	۰/۹۴۵	۰/۷۵۹	۰/۹۵۸	۰/۸۲۱	S	بعد ساختاری سرمایه اجتماعی
۰/۷۶۷	۰/۶۱۳	۰/۶۱۲	۰/۷۶۷	۰/۹۲۴	۰/۸۰۵	۰/۹۴۲	۰/۷۶۷	R	بعد ارتباطی سرمایه اجتماعی
۰/۶۹۶	۰/۶۰۷	۰/۶۰۷	۰/۶۹۶	۰/۸۸۹	۰/۸۷۵	۰/۹۱۹	۰/۶۹۶	C	بعد شناختی سرمایه اجتماعی
۰/۶۱۵	۰/۶۱۵	-	۰/۶۱۵	۰/۹۵۴	-	۰/۹۵۹	۰/۶۱۵	SC	سرمایه اجتماعی
۰/۶۴۶	۰/۴۵۲	۰/۴۵۷	۰/۷۲۳	۰/۹۵۷	۰/۶۳۴	۰/۹۶۳	۰/۷۲۳	K.S	تسهیم دانش سازمانی

منبع: (محاسبات نگارندگان)

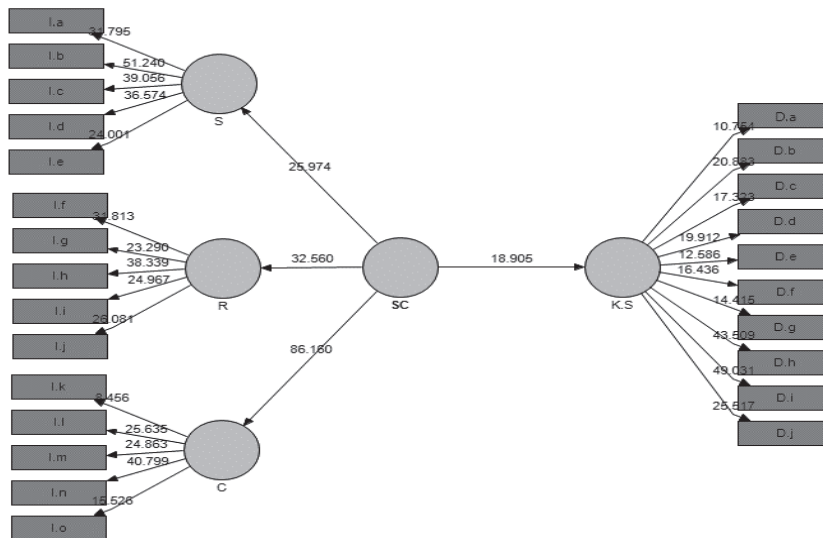
با توجه به این که مقدار مناسب برای دو شاخص آلفای کرونباخ و آلفای کرونباخ ترکیبی مذکور مقدار ۰/۷ می‌باشد مشخص می‌شود که متغیرهای پنهان (سازه) مورد بررسی در وضعیت مطلوب قرار دارند. برای بررسی روایی همگرایی از شاخص AVE استفاده شده است. با توجه به این که مقدار مناسب برای شاخص مذکور مقدار ۰/۵ می‌باشد مشخص می‌شود که متغیرهای پنهان (سازه) مورد بررسی در وضعیت مطلوب قرار دارند. معیار R Square نشان‌دهنده تأثیر یک متغیر برون‌زا (متغیر مستقل) بر یک متغیر درون‌زا (متغیر وابسته) می‌باشد. با توجه به میزان استاندارد این شاخص که بالاتر از ۰/۳۳ به عنوان ملاک متوسط و ۰/۶۷ به عنوان ملاک قوی می‌باشد، متغیرهای پنهان (سازه) مورد بررسی در وضعیت مطلوب قرار دارند. برای بررسی کیفیت یا اعتبار مدل از بررسی اعتبار که شامل شاخص بررسی اعتبار اشتراک و شاخص بررسی اعتبار حشو یا افزونگی می‌باشد، استفاده شده است. شاخص اشتراک، کیفیت مدل استون‌گیسر نیز می‌گویند، کیفیت اندازه‌گیری هر بلوک را می‌سنجد. شاخص حشو با در نظر گرفتن مدل اندازه‌گیری، کیفیت مدل ساختاری را برای هر بلوک درون‌زا اندازه‌گیری می‌کند. مقادیر مثبت این شاخص‌ها، نشانگر کیفیت مناسب و قابل قبول مدل اندازه‌گیری و ساختاری می‌باشد. در جدول ۴

مقادیر هر یک از شاخص‌های مربوط به متغیرهای مستقل و وابسته آورده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود شاخص‌ها مثبت و بزرگتر از صفر می‌باشد. لذا مدل با تکیه بر این شاخص‌ها مورد تأیید است. با توجه به جدول ۳ مشخص می‌شود میانگین مقادیر اشتراکی میزان $0/724$ می‌باشد. همچنین میانگین R Square گزارش شده در جدول ۳ میزان $0/768$ می‌باشد. با توجه به مقادیر مذکور میزان شاخص GOF برابر با $0/745$ می‌باشد که با توجه به حد استاندارد این شاخص ($0/36$) مشخص می‌شود مدل در وضعیت مطلوب و مناسبی برخوردار است. مدل طراحی شده در نرم‌افزار با توجه به مدل مفهومی تحقیق به صورت شکل ۲ می‌باشد. در این نمودار اعداد روی فلش نشان دهنده بارهای عاملی متغیرها می‌باشد. همچنین در شکل ۳ سطوح معنی‌داری هر یک از بارهای عاملی گزارش شده است. فلش‌های ترسیم شده از متغیرهای پنهان به متغیرهای مشاهده شده مسیرهایی هستند که نشان می‌دهند هر کدام از متغیرهای مشاهده شده تا چه میزان در تبیین و اندازه‌گیری متغیر پنهان خود نقش داشته‌اند. بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار همبستگی شاخص‌های یک سازه با آن سازه محاسبه می‌شود که اگر این مقدار برابر یا بیشتر از $0/4$ باشد مؤید این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر است و پایایی در مورد آن مدل اندازه‌گیری مورد قبول است. البته برخی نویسندگان مقدار $0/5$ را به عنوان ملاک بیان نموده‌اند. همچنین فلش ارتباطی میان متغیرهای پنهان میزان تأثیر متغیرهای اصلی تحقیق را بر یکدیگر گزارش می‌کند. مثبت بودن مقادیر نشان‌دهنده مثبت بودن میزان تأثیر می‌باشد و نشان می‌دهد رابطه مستقیمی میان متغیرهای اصلی وجود دارد. همچنین مدل ارائه شده که سطح معنی‌داری مسیره‌ای را نشان می‌دهد ابتدایی‌ترین معیار برای سنجش رابطه بین سازه‌ها در مدل می‌باشد که عدد معناداری تی را گزارش می‌نماید. در صورتی که مقدار این معیار از $1/96$ بیشتر باشد مشخص می‌شود رابطه بین سازه‌ها معنادار می‌باشد. البته باید توجه داشت که این معیار شدت رابطه را اندازه‌گیری نمی‌کند و صرفاً برای بررسی معناداری مسیره‌ای مدل استفاده می‌شود. با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی و اعداد گزارش شده در اشکال ۲ و ۳ مشخص می‌شود تمامی متغیرهای مشاهده شده به صورت معناداری متغیرهای پنهان مربوط به خود را تبیین می‌کنند.



شکل ۲: نمودار بررسی ضرایب

منبع: (محاسبات نگارندگان)



شکل ۳: نمودار بررسی سطح معنی داری

منبع: (محاسبات نگارندگان)

فرضیه اصلی: سرمایه اجتماعی سازمانی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.

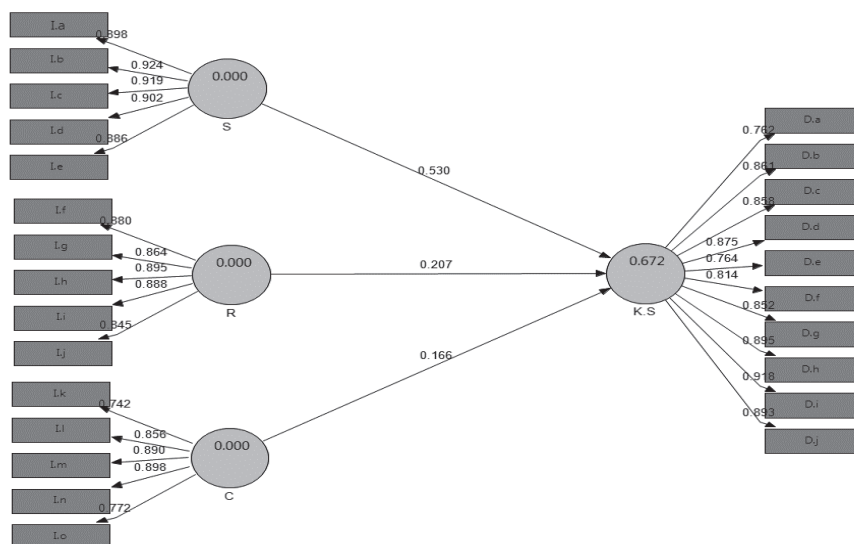
در جدول شماره ۵ نتایج تحلیل مسیر برای بررسی فرضیه اصلی ارائه شده است. با توجه به بزرگتر بودن سطح معنی‌داری تی از میزان ۱/۹۶ مشخص می‌شود سرمایه اجتماعی تأثیر معناداری بر تسهیم دانش سازمانی دارد. مثبت بودن میزان ضریب نشان از تأثیر مثبت سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش سازمانی دارد، لذا فرضیه اصلی مورد تأیید است.

جدول ۵: تحلیل مسیر برای بررسی فرضیه اصلی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری تی	نتیجه
سرمایه اجتماعی سازمانی	تسهیم دانش	۰/۷۹۶	۰/۰۴۲	۱۸/۹۰	تأیید

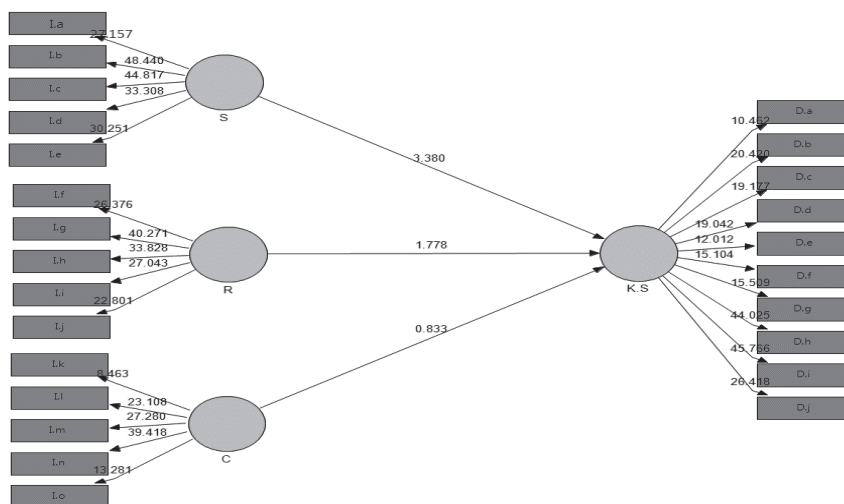
منبع: (محاسبات نگارندگان)

به منظور بررسی فرضیات فرعی مدل به صورت شکل ۴ (بررسی ضرایب) و شکل ۵ (بررسی سطح معنی‌داری) می‌باشد.



شکل ۴: نمودار بررسی ضرایب (بررسی فرضیات فرعی)

منبع: (محاسبات نگارندگان)



شکل ۵: نمودار بررسی سطح معنی داری (بررسی فرضیات فرعی)

منبع: (محاسبات نگارندگان)

فرضیه فرعی اول: بعد ساختاری سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.

جدول ۶: تحلیل مسیر برای بررسی فرضیه فرعی اول

نتیجه	سطح معنی داری تی	خطای استاندارد	ضریب مسیر	متغیر وابسته	متغیر مستقل
تأیید	۳/۳۷۹	۰/۱۵۶	۰/۵۲۹	تسهیم دانش	بعد ساختاری سرمایه اجتماعی

منبع: (محاسبات نگارندگان)

در سطح اطمینان ۹۵ درصد با توجه به بزرگتر بودن میزان سطح معنی داری تی از مقدار ۱/۹۶ و مثبت بودن ضریب مسیر، مشخص می‌شود بعد ساختاری سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.

فرضیه فرعی دوم: بعد ارتباطی سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.

جدول ۷: تحلیل مسیر برای بررسی فرضیه فرعی دوم

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری تی	نتیجه
بعد ارتباطی سرمایه اجتماعی	تسهیم دانش	۰/۲۰۶	۰/۱۱۶	۱/۷۷۸	تأیید

منبع: (محاسبات نگارندگان)

در سطح اطمینان ۹۰ درصد با توجه به بزرگتر بودن میزان سطح معنی‌داری تی از مقدار ۱/۶۴ و مثبت بودن ضریب مسیر، مشخص می‌شود بعد ارتباطی سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.

فرضیه فرعی سوم: بعد شناختی سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار دارد.

جدول ۸: تحلیل مسیر برای بررسی فرضیه فرعی سوم

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب مسیر	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری تی	نتیجه
بعد شناختی سرمایه اجتماعی	تسهیم دانش	۰/۱۶۵	۰/۱۹۹	۰/۸۳۳	رد

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به کوچکتر بودن سطح معنی‌داری تی از میزان ۱/۹۶ و ۱/۶۴ مشخص می‌شود بعد شناختی سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما تأثیر معنادار ندارد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این تحقیق بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر تسهیم دانش سازمانی بود. نتایج بررسی نشان داد که سرمایه اجتماعی سازمانی تأثیر مثبت و معناداری بر تسهیم دانش سازمانی دارد. نتایج تحقیق همسو با نتایج هرنندی (۱۳۹۴)، دهقانان و هرنندی (۱۳۹۳)، مظلومی و هرنندی (۱۳۹۳)، آدلر و کان (۲۰۰۲)، داس و تنگ (۲۰۰۲)، چن و لورن (۲۰۱۳) و مورر (۲۰۱۱)

می‌باشد. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که دو بعد ارتباطی و ساختاری از سرمایه اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما دارا می‌باشد ولی بعد شناختی از سرمایه اجتماعی تأثیر معناداری ندارد. نتایج آزمون فرضیه اول نشان می‌دهد که بعد ساختاری سرمایه اجتماعی در واقع روابط شخصی، ارتباطات کاری و الگوی کلی ارتباطات بین اعضای سازمان در تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما نقش بسزایی داشته است و این با یافته‌های پژوهشگرانی چون هرنیدی (۱۳۹۳) و کنگ (۲۰۱۰) همراستا می‌باشد. نتایج آزمون فرضیه دوم بیان‌کننده تأثیر مثبت و معنادار بعد ارتباطی بر تسهیم دانش در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما می‌باشد و این فرضیه تأیید می‌شود. این نشان می‌دهد که روابط مبتنی بر صداقت و اعتماد متقابل، احترام و دوستی در سازمان مورد مطالعه این پژوهش در زمینه تسهیم دانش بین اعضای سازمان نقش مؤثری دارد و هر چه سطح احترام و پذیرش و اعتبار بالاتر باشد شبکه ارتباطی پیچیده‌تر و سطح بالاتری از تسهیم دانش را در سازمان شاهد خواهیم بود. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های کشاورزی و همکاران (۱۳۹۲) و قلیچ‌لی و شقاقی (۱۳۸۸) همخوانی دارد. با بررسی نتایج آزمون فرضیه سوم مبنی بر عدم تأثیر معنادار بعد شناختی بر تسهیم دانش و رد این فرضیه درمی‌یابیم که وجود هنجارها، ارزش‌های مشترک و باورها و فرهنگ شهری تأثیری در میزان انتقال و تسهیم دانش در این سازمان ندارد و این با یافته‌های پژوهشگرانی چون لی و همکاران (۲۰۱۳) و حسن‌زاده و صادقی (۱۳۹۵) همخوانی ندارد. در این راستا و با توجه به نتایج تحقیق لازم است به منظور بهبود وضعیت تسهیم دانش سازمانی در مرکز رسانه‌های نوین سازمان صدا و سیما به مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی توجه ویژه شود. در این مقاله با توجه به مدل سرمایه اجتماعی ناهاپیت و گوشال (۱۹۹۸)، سرمایه اجتماعی از سه منظر سرمایه ساختاری، رابطه‌ای و شناختی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به موضوع مقاله و بررسی ارتباط دو متغیر سرمایه اجتماعی و تسهیم دانش، پیشنهاد اصلی در راستای بهبود دو متغیر مذکور، ایجاد یک شبکه اجتماعی داخل سازمانی می‌باشد. شبکه اجتماعی داخل سازمانی سبب بهبود روند تسهیل دانش سازمانی و نیز بهبود و تسهیل روابط میان کارکنان می‌باشد. از طرف دیگر شبکه‌ها در نقش یک منبع اطلاعاتی مهم عمل می‌کنند، این منبع قادر است تأثیری بسزا در شناسایی و بهره‌برداری از دانش و اطلاعات موجود در سازمان داشته باشد. به بیان دیگر شبکه اجتماعی صحیح کمک می‌کند به نایابی منابع فائق آییم. شبکه‌های اجتماعی با پیوندهای مستقیم و غیرمستقیم، قوی یا ضعیف تأثیر مهمی بر اکتساب و تسهیم دانش دارند. بدین منظور لازم است به دو مقوله زیرساخت شبکه و بخش نرم‌افزاری توجه شود. ابتدا لازم است فرآیندهای ارتباطی شناسایی شده و در راستای آن به توسعه شبکه پرداخته شود. همچنین لازم است ساز و کاری فراهم شود تا در راستای آن محیط

سازمان سبب بر انگیختن روابط ارتباط و تعاملات اجتماعی کارکنان با یکدیگر شود. در این راستا لازم است سیاست‌های تشویقی سازمان پیرامون تعاملات جهت‌گیری شود. همچنین ایجاد ساختاری افقی و برگرفته از ماهیت تیمی و گروهی گامی کلیدی در این حوزه می‌باشد. ایجاد ساز و کاری که سبب شود در سازمان سطح بالایی از اعتماد و اعتبار بین کارکنان بوجود آید امری کلیدی می‌باشد. در بخش منابع انسانی روندهای استخدامی به گونه‌ای طرح‌ریزی شود تا در راستای آن، کارکنان این سازمان متناسب با معیارها و ارزش‌های اصولی سازمان و واحدهای آن استخدام شوند. همچنین ترویج فرهنگ مشارکت و اعتماد در سازمان می‌تواند راهکاری بنیادی برای توسعه تسهیم دانش سازمانی شود. در این راستا برای تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شود به تأثیر مقوله فرهنگ سازمانی بر تسهیم دانش سازمانی در سازمان‌های رسانه‌ای پرداخته شود. همچنین تحقیق پیرامون بررسی تأثیر مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی بر عملکرد سازمان نیز در این حوزه پیشنهاد می‌شود. بررسی تأثیر کارکردهای شبکه‌های اجتماعی داخل سازمانی بر سرمایه اجتماعی و تسهیم دانش نیز پیشنهاد دیگر در این حوزه می‌باشد.

۵- منابع

- ایبلی، خدایار و زارع خلیلی، مجتبی. (۱۳۹۱). رابطه بین سرمایه اجتماعی سازمانی با مدیریت دانش در یک شرکت بیمه دولتی. *پژوهشنامه بیمه*، سال بیست و هشتم، شماره ۲، صص ۱۵۲-۱۲۹.
- احمدوند، محمد رحیم و ابوالحسنی رنجبر، احمد. (۱۳۹۲). مدیریت دانش و نقش آن در ارتقاء سرمایه اجتماعی سازمان. *کنفرانس مدیریت چالش‌ها و راهکارها*.
- نصر اصفهانی، علی؛ انصاری، محمد اسماعیل؛ شائمی برزکی، علی و آقاحسینی، حسین. (۱۳۸۹). بررسی سرمایه اجتماعی سازمانی در سازمان‌های خدماتی استان اصفهان (با رویکرد آموزه‌های مدیریت در آثار سعدی). *جامعه‌شناسی کاربردی*، سال بیست و دوم، شماره ۱، صص ۱۳۴-۱۰۷.
- آذر، عادل؛ فرخ، مجتبی و جانانی، حمید. (۱۳۹۵). بررسی رابطه علی عدالت سازمانی با رضایت مشتری از طریق نقش میانجی سرمایه اجتماعی در بانک‌های تجاری. *مدیریت سرمایه اجتماعی*، دوره سوم، شماره ۱، صص ۸۷-۶۹.
- آذرخوانی، عباس؛ رجائی‌پور، سعید و هویدا، رضا. (۱۳۹۳). تعیین روابط چندگانه بین تسهیم دانش و قابلیت جذب دانش با بهبود کیفیت علمی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های منتخب اصفهان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره بیستم، شماره ۴، صص ۱۴۴-۱۲۳.
- پرنده، منصور. (۱۳۸۸). *بررسی رابطه بین میزان سرمایه اجتماعی با فرایند تسهیم دانش در بین دبیران متوسطه شهر سنج*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- حسن‌زاده، محمدصادق و صادقی، سارا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی در تمایل به تسهیم دانش (مورد مطالعه: کارکنان شرکت‌های صنایع دارویی استان گیلان). *مدیریت سرمایه اجتماعی*، دوره دوم، شماره ۳، صص ۳۴۷-۳۶۵.

حسن‌زاده، محمد؛ علیپور ایرانق، سکینه و زندیان، فاطمه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی و تسهیم دانش در مراکز ملی اطلاعات ایران. *تعامل انسان و ایران*، دوره یک، شماره ۱، صص ۲۷-۴۳.

خیراندیش، مهدی و جمشیدی، حمزه. (۱۳۹۵). تأثیر سرمایه اجتماعی بر کارآفرینی سازمانی با میانجی‌گری انگیزش شغلی. *مدیریت سرمایه اجتماعی*، دوره سوم، شماره ۱، صص ۴۳-۶۸.

رفوآ، شبنم و عباسی‌سورکی، فاطمه. (۱۳۹۳). تأثیر عوامل سازمانی و تکنولوژیکی بر تسهیم دانش در کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، دوره سی و یکم، شماره ۱، صص ۲۳۹-۲۱۷.

سلطانی، مرتضی؛ کاملی، علیرضا و خمویی، فرشید. (۱۳۹۴). نقش سرمایه اجتماعی و رهبری تحول‌آفرین در ارتقای عملکرد نوآوری بنگاه. *مدیریت سرمایه اجتماعی*، دوره دوم، شماره ۴، صص ۴۹۷-۵۱۹.

کشاورزی، علی‌حسین؛ بیگی‌نیا، عبدالرضا و رضائی، زهرا. (۱۳۹۲). نقش اعتماد بین فردی با تسهیم دانش در سازمان: ستاد مرکزی شرکت ملی گاز ایران. *پژوهش‌های مدیریت منابع سازمانی*، دوره دوم، شماره ۲، صص ۱۰۹-۱۲۶.

مهربان‌فر، احسان و میقانی‌نژاد، علیرضا. (۱۳۹۳). نقش سرمایه اجتماعی در مدیریت دانش: با نگاهی به صنعت نفت ایران و جهان. *ماهنامه علمی-ترویجی اکتشاف و تولید نفت و گاز*، شماره ۱۱۷، صص ۱۳-۴.

نصیری، فخرالسادات؛ اسکندری، اصغر و نویدی، پرویز. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر رهبری موثّق بر بهبود خلاقیت و نوآوری با توجه به نقش میانجی سرمایه اجتماعی. *مدیریت سرمایه اجتماعی*، دوره دوم، شماره ۴، صص ۴۹۶-۴۷۵.

وردی‌نژاد، فریدون؛ قربانی‌زاده، وجه‌الله و سادات‌هاشمی، زهرا. (۱۳۹۱). تأثیر مدیریت دانش بر اثربخشی اقتصادی سازمان‌های رسانه‌ای. *رسانه، سال بیستم و سوم*، شماره ۱، صص ۱۰۹-۱۳۰.

هرندی، عطاء‌اله. (۱۳۹۳). تبیین نقش سرمایه اجتماعی و انتقال دانش در یادگیری سازمانی شرکت‌های دانش بنیان. *فصلنامه مدیریت توسعه فناوری*، سال اول، شماره ۴، صص ۱۸۲-۱۶۱.

Al-Mamoori, A. G. R., & Ahmad, Z. A. (2015). Linking Organizational Structure, Technological Support and Process Innovation: the Mediating Role of Knowledge Sharing in the Iraqi Textile Industry. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 18). EDP Sciences.

Alrubaiee, L., Alzubi, H. M., Hanandeh, R. E., & Al Ali, R. (2015). Investigating the Relationship Between Knowledge Management Processes and Organizational Performance The Mediating Effect of Organizational Innovation. *International Review of Management and Business Research*, 4(4), 989.

Hijazi, H., & Salameh, H. (2014). Impact of Social Capital on Knowledge Sharing at the Public Sector in Jordan. In *Information and Knowledge Management*, 4(1), 20-30.

Khanifar, H., & Emami, M., & Nazari, K. (2011). The Survey of Correlation between Social Capital and Knowledge Management (The Case Study in National Refining and Distribution of Oil Company in Iran (shiraz)). *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12), 719-726

King, W. (2010). *Knowledge Management and Organizational Learning*. Annals of Information Systems 4, DOI 10.1007/978-1-4419-0011-1_1, 3-13

- Lauria, E., & Moore, T., & O'Brien, C., & Staunton, R., & Samaddar, S. (2014). The Influence of Knowledge Management on Managing Organizational Risk. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(11), 11-23.
- Mat Isa, R., & Abdulah, N., & Senik, Z. (2010). *Social Capital Dimensions for Tacit Knowledge Sharing: Exploring The Indicators*. Jurnal Pengurusan, 75-91
- Ozbag, G., & Esen, M., & Esen, D. (2013). The Impact of HRM Capabilities on Innovation Mediated by Knowledge Management Capability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 99, 784 – 793.
- Prasetio, A. (2014). Understanding Knowledge Sharing and Social Capital in Social Network Sites. *International Journal of Science and Research (IJSR)* ISSN (Online): 2319-7064
- sharafi , A., & Naderi Mahabadi, M., & Forouhar , M., & Ghazinour Naeini, S., & Riahi, S. (2014). Explain the Role of Psychological Capital in Knowledge Sharing of an Organization. *International Journal of Management Academy*, 2(1): 51-57
- Tseng, S. M. (2014). The impact of knowledge management capabilities and supplier relationship management on corporate performance. *International Journal of Production Economics*, 154, 39-47.
- Widen, G. (2012). Social Capital and Knowledge Sharing – Lesson Learned, Information Studies. *School of Business and Economics*, 48-57
- Zohdi, M., Shafeai, R., & Kheirhah, H. (2013). A study of the relationship between social capital and organization's intellectual capital (case study: Kurdistan Departments of Education). *4*, 2509-2516.

ارتقاء کیفیت آموزش منابع انسانی آموزش عالی با تأکید بر تولید و ساخت سرمایه اجتماعی^۱

سودابه حسن‌زاده بارانی کرد^{۲*}
ابراهیم صالحی عمران^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۱/۲۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۵/۲۳)

چکیده

یکی از سیاست‌گذاری‌های مهم آموزش عالی در اغلب کشورها می‌تواند ساخت و تولید سرمایه اجتماعی از طریق توسعه کیفیت آموزش منابع انسانی باشد. سیستم‌های آموزشی می‌توانند با فراهم‌آوری فرصت‌های کیفی آموزش برای همه‌ی ذینفعان زمینه مناسبی برای حضور آنان در حوزه‌های مختلف عمومی و اجتماعی را فراهم آورند. اما آنچه باید در ارزیابی این سیاست‌گذاری مدنظر قرار گیرد توجه به مفاهیم نظری مختلف کیفی‌سازی آموزش است. یکی از مهم‌ترین مفاهیم نظری تأثیرگذار بر کیفیت توسعه منابع انسانی در دهه‌های اخیر، توجه به ارتباط و بسط کیفیت آموزش با ساخت و تولید سرمایه اجتماعی است. لذا در این مقاله با رویکرد توصیفی، تحلیلی و کیفی به بررسی این مقوله مهم می‌پردازد. بنابراین با تحلیل مفهوم سرمایه اجتماعی و ارتباط آن با کیفیت مهارت‌های آموزشی مورد نیاز منابع انسانی می‌توان سیاست‌گذاری مناسبی برای ارتقاء کیفیت آموزش عالی به عمل آورد و در نهایت نتیجه گرفته شده است که برقراری توازن و تعادل در ابعاد اقتصادی و فرهنگی، ضرورت سیاست‌گذاری عالمانه در کیفیت آموزش عالی است.

واژه‌های کلیدی: سیاست‌گذاری آموزشی، سرمایه اجتماعی، توسعه منابع انسانی، آموزش عالی

^۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی در دانشگاه شهید بهشتی می‌باشد.

^۲- دانشجوی دکتری علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: s.hasanzadehbarani@gmail.com

^۳- استاد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

۱- مقدمه

سیستم آموزش عالی را یکی از عناصر کلیدی فرآیندهای فرهنگی، سیاسی و اقتصادی هر کشوری دانسته‌اند. آموزش عالی معرف نوع مهمی از سرمایه‌گذاری در منابع انسانی است که با فراهم آوردن و ارتقاء بخشیدن دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های موردنیاز کارکنان ارشد فنی، حرفه‌ای و مدیریتی به توسعه اقتصادی کمک می‌کند. آموزش عالی به طور قطع نه تنها موجب ترویج دانش می‌شود، بلکه با پیشرفت‌های تحقیقاتی، تکنولوژیکی و علمی، دانش جدید را نیز به وجود می‌آورد (ایرانمنش و کامرانی، ۱۳۸۳). این نهاد علمی اهداف و نقش ویژه‌ای را در جامعه بر عهده دارد که از آن جمله می‌توان به تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش، عمق بخشیدن به نگرش‌های علمی و فرهنگی، تعمیق فرهنگ گفت و گو، مدارا و کار جمعی، ارتقای تنوع و غنای فرهنگی، نظریه‌پردازی برای حل مسائل و بحران‌های جهانی، گسترش تحقیق و فراهم نمودن زمینه مساعد برای توسعه کشور اشاره کرد. همچنین آموزش عالی، رسالت‌های دیگری را همچون آماده کردن جامعه برای برخورد ریشه‌ای با مسائل و مشکلات و کاویدن جنبه‌های نظری، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی آن‌ها و مشارکت در حل و فصل آسیب‌ها و تدوین سیاست و راهبرد برای مقابله با آن‌ها بر عهده دارد (Zaker Salehi, 2011). نظام‌های آموزش عالی، به عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش اصلی در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده دارند. این نظام‌ها سهم قابل توجهی از بودجه کشور را به خود اختصاص می‌دهند و نقشی تعیین‌کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند. از این‌رو، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها به‌منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی، و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر است (غنچی و همکاران، ۱۳۹۱). مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان دارای مسئولیتی جهت کمک به از میان بردن شکاف توسعه از طریق افزایش انتقال دانش از مرزها، به‌خصوص به سوی کشورهای در حال توسعه و تلاش جهت یافتن راه‌حل‌های مشترک، برای ایجاد چرخش نخبگان و کاهش تأثیرات منفی فرار مغزها، هستند. در بیانیه پایانی کنفرانس جهانی آموزش عالی در ۲۰۰۹، آمده است؛ با توجه به پیچیدگی چالش‌های جهانی حال و آینده، آموزش عالی مسئولیتی اجتماعی برای ارتقای شناخت ما در مورد معضلات چندلایه دارد که شامل ابعاد اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی و توانایی ما در پاسخگویی به آن‌ها می‌باشد. آموزش عالی باید جامعه را به سوی تولید دانش جهانی برای مواجهه با چالش‌های جهانی مانند امنیت غذایی، تغییرات آب و هوا، مدیریت آب، گفت‌وگوی درون فرهنگی، انرژی قابل احیا و بهداشت عمومی، سوق دهد. آموزش عالی نه تنها باید مهارت‌های کامل و استواری برای جهان حال و

آینده ارائه دهد، بلکه با توجه به تعهدی که برای استقرار صلح، دفاع از حقوق بشر و ارزش‌های مردم‌سالاری دارد، باید به آموزش اخلاقی شهروندان اهتمام ورزد (UNESCO, 2010).

طی دو دهه گذشته، کشورهای زیادی - از جمله ایران - به نحوی دست به تجربه گسترش سیستم‌های آموزش عالی زده‌اند. بدون شک این رشد و گسترش با ورود گروه‌ها و طبقات مختلف اجتماعی در درون سیستم‌های آموزشی همراه بوده که از این پدیده بنام "آموزش انبوه"^۱ نام برده می‌شود (Scott, 1994). که بیشتر بر محور و زیربنای نظریه اقتصادی سرمایه انسانی^۲ همراه بوده است (Schultz, 1981). اما ظهور اقتصاد مبتنی بر توانایی مستلزم مشارکت و توانمندسازی همه اقشار جامعه در راستای توسعه و سازندگی است. سیاست‌های اجتماعی^۳ طلب می‌کند تا مفروضات مبانی نظری دیگری از جمله نظریه سرمایه اجتماعی^۴ برای تحلیل ابعاد و نتایج فراگیری آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد. لذا این مقاله درصدد است مفروضات این نظریه و کاربرد آن را به عنوان یک سیاست کیفی‌سازی در تربیت نیروی انسانی متخصص در سیستم‌های آموزش عالی مورد بررسی و توجه قرار دهد. به هر جهت سیاست‌های توسعه منابع انسانی در جوامع مبتنی بر دانش و اقتصاد دانش‌محور جایگاه‌های مختلفی دارد. با این حال ارتباط بین توسعه منابع انسانی و سرمایه اجتماعی نیازمند تحقیقات بیشتری است. چگونه سرمایه اجتماعی می‌تواند به طور صریحی ساخته، شناخته و اندازه‌گیری عملی شود؟ چگونه و تا چه میزان توسعه منابع انسانی می‌تواند بر سرمایه اجتماعی سازمان اثر بگذارد (Lucas, 1988). در یک مدل اقتصاد خرد نشان داده شد که سرمایه‌گذاری آموزشی برای کارگران به‌طور قابل توجهی، بهره‌وری آنان را در محل کار تحت تأثیر قرار می‌دهد. بسیاری از محققان بر تأثیر آموزش در بهبود بهره‌وری کارگران در زمینه سرمایه انسانی اعتقاد دارند (Griliches & Regev, 1995; Rosen, 1999).

پس از استخدام، کارگران به راحتی شرایط کار خود را در محل کار کنترل نموده و حقوق و مزایای نسبتاً بالا در بازار کار خارجی/ داخلی دریافت می‌نمایند (Edward, 1979). علاوه بر این، سرمایه‌گذاری در منابع انسانی، رشد اقتصاد ملی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (Romer, 1990). در سال ۱۹۵۰، برخی از اقتصاددانان به این نتیجه رسیدند که سرمایه‌گذاری انسانی عنصر اصلی در افزایش دستمزد افراد نسبت به ورودی‌های کمی عناصر دیگر مانند زمین، سرمایه مالی و نیروی کار می‌باشد (Salamon, 1930).

^۱-Mass Education

^۲-Human Capital

^۳-Social Policies

^۴-Social Capital

فوکویاما (۱۹۹۵)، تحقیقات گسترده‌ای در مورد نقش اعتماد در سازمان‌ها انجام داد و نتیجه گرفت اعتماد و آرمان مشترک در قلب، ایجاد و حفظ سازمان‌هایی است که به صورت موفق اداره می‌شوند. لینگ (۲۰۱۲)، پژوهشی را با هدف اصلی بررسی تأثیر سرمایه‌های فکری و مکمل بودن سرمایه فکری در طرح‌های جهانی یک شرکت مورد مطالعه قرار می‌دهد. به روش نمونه‌گیری هدفمند، شرکت‌هایی که در تایوان قرار داشتند اما در سطح جهانی رقابت می‌کردند به عنوان نمونه انتخاب شدند. در مجموع ۳۲۴ شرکت مورد مطالعه قرار گرفت. از روش معادله مدل‌سازی ساختاری در تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. بر اساس تجزیه و تحلیل نتایج، در مرحله اول، اهمیت سرمایه فکری برجسته شد و افزایش کند طرح‌های جهانی یک شرکت با افزایش سرمایه‌های فکری آن مورد تأیید قرار گرفت. در مرحله دوم، برخی از اثرات تعدیل‌کنندگی محیط کسب و کار در ارتباط بین سرمایه فکری و طرح‌های جهانی شناسایی و نهایتاً در مرحله سوم مکمل سرمایه‌های فکری شناسایی شد (Ling, 2012). امین بیدختی و شریفی (۱۳۹۰)، در پژوهشی تحت عنوان بررسی نقش سرمایه اجتماعی در توسعه اقتصادی: ارائه یک الگوی نظری، به بیان مفاهیم و تعاریف سرمایه اجتماعی و سطوح این سرمایه و نقش این سرمایه بر عملکرد اقتصاد پرداخته‌اند. در نهایت با طراحی یک الگوی نظری و بیان نحوه تأثیر سرمایه اجتماعی بر توسعه اقتصادی پیشنهادهایی برای استفاده هر چه بیشتر از سرمایه اجتماعی جهت دستیابی هر چه بیشتر به توسعه اقتصادی کشور ارائه نموده‌اند. ریماز و همکاران (۱۳۹۴)، مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی در زنان سرپرست خانوار را با استفاده از تحلیل مسیر مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه اطلاعات کلیه زنان سرپرست خانوار مراجعه‌کننده به دو منطقه شهرداری تهران مورد استفاده قرار گرفت. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه سرمایه اجتماعی مربوط به بانک جهانی (SC-IQ) که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است، استفاده شد. میانگین سنی شرکت‌کنندگان $(\pm 9/5)$ ۴۰/۶ سال و اکثریت زنان سرپرست خانوار (۶۰/۳ درصد) غیر شاغل بودند. نتایج نشان داد که در میان مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی؛ مؤلفه مشارکت در کارهای گروهی ارتباط معنی‌داری با تحصیلات زنان سرپرست خانوار دارد. همچنین درآمد با تمام مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی به‌جز توانمندسازی سیاسی، ارتباط معنی‌داری داشت و مؤلفه توانمندسازی سیاسی، ارتباط معنی‌داری را با هیچ‌یک از متغیرهای دموگرافیک نشان نداد ($p > 0/05$). نوریان و جهانگیر (۱۳۹۰) پژوهشی را با عنوان رابطه بین میزان اعتماد اجتماعی و سلامت روانی انجام دادند. یافته‌های تحقیق نشان داد که بین میزان سلامت روان با ابعاد مختلف اعتماد اجتماعی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد به عبارت دیگر با زیاد شدن میزان اعتماد اجتماعی میزان سلامت روانی افزایش پیدا می‌کند. صالحی عمران (۱۳۹۳) در تحقیق با عنوان آموزش عالی و سرمایه اجتماعی، در یک تحقیق توصیفی و پیمایشی، میزان برخورداری

دانشجویان از سرمایه اجتماعی و ابعاد آن را در دانشجویان دانشگاه‌های شمال کشور مورد بررسی قرار داد. نتیجه این تحقیق نشان داد که میزان برخورداری دانشجویان از سرمایه اجتماعی بالا نبوده و افزون بر این تحصیل در آموزش عالی نیز تأثیر درخور توجهی در افزایش سرمایه اجتماعی نداشته است.

۲- روش تحقیق

در این مقاله با رویکرد توصیفی، تحلیلی و کیفی به بررسی موضوع پرداخته شده است. پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از تحلیل محتوا انجام شده است. رویکرد کیفی تلاشی است جهت توصیف غیر کمی از موقعیت‌ها، حوادث و تلاشی برای ارائه تعبیر و تفسیر معانی مورد نظر انسان‌ها در موقعیت‌های طبیعی. در روش کیفی، نوعی نگاه امیک^۱ (نگاه درون) به پدیده‌ها وجود دارد. در این حالت مقولات فکری گروه مورد تحقیق برای توصیف نگرش‌ها و رفتارهایشان مورد تأیید قرار می‌گیرد و توجه به تجربه و شرح آن از خصوصیات محوری تحقیق کیفی است (علی احمدی و نهائی، ۱۳۸۶). بنابراین این پژوهش برای دستیابی به این مزیت روش کیفی با استفاده از رویکرد کیفی صورت گرفته است.

تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به سؤالات اساسی زیر است:

- چه ارتباطی بین کیفیت آموزش عالی و سرمایه اجتماعی وجود دارد؟
 - چگونه ارتباط بین کیفیت آموزش عالی و سرمایه اجتماعی می‌تواند به ارتقا کیفیت توسعه منابع انسانی در آموزش عالی منجر شود؟
- مروری بر تحقیقات انجام پذیرفته نمایانگر آن است که این پدیده در ایران به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است و به خصوص توجه مناسبی به تبیین این موضوع نشده است. لذا این پژوهش با رویکرد توصیفی، تحلیلی و کیفی به بررسی این ارتباط بین کیفیت آموزش عالی و سرمایه می‌پردازد.

۳- یافته‌های پژوهش

مفهوم کیفیت آموزش

کیفیت آموزشی یک مفهوم چندبعدی است و با یک شاخص به راحتی نمی‌توان آن را ارزیابی نمود. اولیا و اسپینوال (۱۹۹۶)، ابعاد زیر را برای کیفیت آموزش عالی بیان نموده‌اند.

- قابلیت اطمینان: میزان صحت، دقت و به‌روز بودن آموزش،

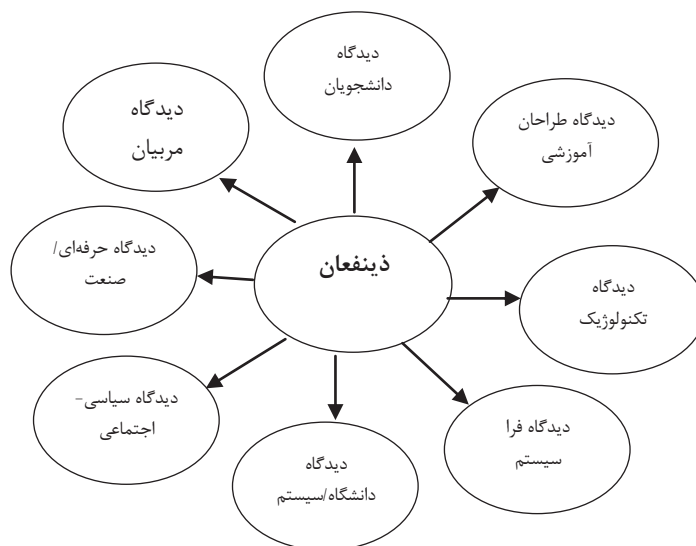
^۱-Emic

- پاسخگویی: تمایل کارکنان برای کمک به دانشجویان،
- شناخت مشتریان: شناخت دانشجویان و نیازهای آنان،
- دسترسی: میزان در دسترس بودن کارکنان برای راهنمایی و مشاوره دانشجویان،
- صلاحیت: دانش عملی و نظری کارکنان و همچنین سایر مهارت‌های ارائه،
- حسن نیت: نگرش مثبت و عاطفی نسبت به دانشجویان،
- ارتباطات: میزان برقراری ارتباط مناسب استاد و دانشجو در کلاس،
- اعتبار: میزان اعتماد به مؤسسه،
- امنیت: محرمانه بودن اطلاعات،
- عوامل محسوس: کافی و در دسترس بودن تجهیزات،
- عملکرد: دانش و مهارت‌های پایه‌ای مورد نیاز دانشجو،
- تمامیت: دانش و مهارت‌های تکمیلی استفاده از کامپیوتر (Owlia & Aspinwal, 1996).
- انعطاف‌پذیری: میزانی از دانش و مهارت‌های آموخته شده قابل کاربرد در حوزه‌های دیگر؛

جانسون مجموعه‌ای از ابعاد کیفیت را شامل موارد ذیل می‌داند:

قابلیت اطمینان؛ پاسخگویی / توجه / مفید بودن؛ انعطاف‌پذیری؛ دوستی؛ شایستگی؛ قابلیت استفاده / دسترسی / حسن نیت؛ ارتباطات؛ اعتبار / صحت؛ امنیت؛ شناخت مشتری / مراقبت؛ عوامل محسوس / زیبایی‌شناسی / راحتی؛ تعهد؛ کاربردی بودن (Johnston, 1995).

اما در هر تلاشی برای تعریف بررسی و مطالعه کیفیت این پرسش مطرح می‌شود که کیفیت برای چه کسی؟ و یا کیفیت ارائه شده نیازها و خواسته‌ها و یا رضایت چه کسانی را بایستی برآورده کند. دانشجویان؟ دولت و یا کسانی که سرمایه‌گذاری کرده‌اند؟ جامعه؟ صنعت؟ رؤسا و مسئولین دانشگاه؟ مربیان؟ به‌طور کلی ذینفعان اصلی در محیط یادگیری به ویژه در دانشگاه‌ها را می‌توان به گروه‌های زیر تقسیم‌بندی نمود:



شکل ۱: ذینفعان کیفیت در دانشگاه‌ها

منبع: (کولیس، ۲۰۰۶)

سرمایه اجتماعی چیست؟ و چگونه استفاده شده است؟

OECD^۱ سرمایه اجتماعی را به‌عنوان "شبکه‌ای همراه با هنجارها، ارزش‌ها و تفاهم‌ها، تعریف می‌نماید که همکاری در داخل یا بین گروه‌ها" را تسهیل می‌نماید (Keeley, 2007). در زمان‌های متفاوت، سرمایه اجتماعی در مورد شبکه‌ها، انجمن، انجام کارهای داوطلبانه، اعتماد، همبستگی، دلسوزی، همکاری، روابط متقابل، تعلق، هنجارها، و روابط مطرح شده است. تنوع در ساختار و ارتباط سرمایه اجتماعی با بسیاری از نتایج برخی را نگران این موضوع کرده است که سرمایه اجتماعی در حال تبدیل شدن به همه‌چیز برای همه مردم است (Plagens, 2011). دیویی سرمایه اجتماعی را امری مثبت تلقی می‌کند که فراتر از بعد فردی، وقتی افراد به‌طور معنی‌دار با یکدیگر ارتباط برقرار می‌نمایند، بروز می‌نماید (Farr, 2004). گفته می‌شود همان‌طور که یک پیچ‌گوشتی (سرمایه فیزیکی) و یا تحصیلات دانشگاهی (سرمایه انسانی) می‌تواند

^۱-The Organization for Economic Co-operation & Development

بهره‌وری را به صورت فردی و جمعی افزایش دهد، ارتباطات اجتماعی نیز بهره‌وری افراد و گروه‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Putnam, 2000).
تعاریف مختلفی توسط نویسندگان برای سرمایه اجتماعی ارائه شده است. در جدول زیر این تعاریف به طور خلاصه آمده است:

جدول ۱: تعاریف سرمایه اجتماعی

تعاریف سرمایه اجتماعی	نویسندگان
منبعی است که افراد آن را از ساختارهای اجتماعی خاص به دست می‌آورند و برای پیش بردن منافع خود؛ از آن استفاده می‌نمایند این سرمایه با تغییرات میان روابط بین افراد ایجاد می‌شود (Baker, 1990).	بیکر
شبکه‌ای شخصی از افراد و وابستگی‌های سازمانی میان نخبگان است (Belliveau et al., 1996).	بلیویو و همکاران
مجموع منابع بالقوه و یا واقعی که با شبکه‌ای از دارایی‌های دیرپایی که کم و بیش نهادینه شده در ارتباط می‌باشد. این سرمایه حاصل تعهدات اجتماعی (ارتباطات) است که تحت شرایط خاص تبدیل به سرمایه اقتصادی می‌شود و ممکن است به شکل یک اصالت و لقب عالی به رسمیت شناخته شود (Bourdieu, 1986).	بورديو
مجموع منابع واقعی یا مجازی، که به یک فرد یا یک گروه تعلق دارد و به موجب حسن ارتباط ایجاد می‌شود. شبکه‌ای بادوام از روابط کم‌وبیش نهادینه شده که به طور متقابل به رسمیت شناخته می‌شود (Bourdieu & Wacquant, 1992).	بورديو و واكوانت
تعدادی از افراد که انتظار می‌رود از افراد دیگری با منابع در اختیار خود پشتیبانی و حمایت نمایند (Boxman et al., 1991).	باکسمن، دی گرا، فلپ
به طور کلی دوستان، همکاران، و افراد دیگری که از طریق آن‌ها فرد فرصت‌هایی برای استفاده از سرمایه مالی و انسانی خود دریافت می‌کند (Burt, 1997).	برت
فرآیندی که در آن بازیگران، شبکه‌ای از ارتباطات را ایجاد و بسج می‌نمایند و از این سازمان‌دهی به دیگر منابع افراد اجتماعی دسترسی پیدا می‌نمایند (Knocke, 1999).	نوک
توانایی بازیگران در تضمین منافع عضویت در شبکه‌های اجتماعی و یا دیگر ساختارهای اجتماعی می‌باشد (Portes, 1998).	پورتس
شبکه‌ای از روابط هم کارانه و دوستانه بین شهروندان است که حل مشکلات را با اقدام جمعی تسهیل می‌نماید (Brehm & Rahn, 1997).	برهم و راهن
سرمایه اجتماعی با کارکردهای آن تعریف شده است. آن یک نهاد واحد نیست بلکه نهادهای مختلفی است که دارای دو ویژگی مشترک می‌باشند: همه آن‌ها از برخی از جنبه‌های ساختار اجتماعی برخوردار هستند و اقدامات خاص افرادی را که در درون ساختار هستند را تسهیل می‌نمایند (Coleman, 1990).	کلمن
توانایی مردم در همکاری با یکدیگر برای تحقق اهداف مشترک گروه‌ها و سازمان‌ها (Fukuyama, 1995). سرمایه اجتماعی را می‌توان به سادگی به عنوان وجود مجموعه معینی از ارزش‌ها و یا هنجارهای غیررسمی مشترک در میان اعضای یک گروه که اجازه همکاری میان آن‌ها را می‌دهد، تعریف نمود (Fukuyama, 1997).	فوکویاما
یک فرهنگ اعتماد و بردباری، که در آن شبکه گسترده‌ای از انجمن‌های داوطلبانه ظهور پیدا می‌کنند (Inglehart, 1997).	اینگلههارت
انتظاراتی برای اقدام در یک جمع که اهداف اقتصادی و رفتار اعضای خود را که به دنبال هدف هستند را تحت تأثیر قرار می‌دهد، حتی اگر این انتظارات همیشه معطوف به حوزه اقتصادی نباشد (Portes & Sensenbrenner, 1993).	پورتس و سنسنبرنر

ادامه جدول ۱: تعاریف سرمایه اجتماعی

تعاریف سرمایه اجتماعی	نویسندگان
از ویژگی‌های سازمان‌های اجتماعی مانند شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد اجتماعی می‌باشد که هماهنگی و همکاری در جهت منافع متقابل را تسهیل می‌نماید (Putnam, 1995).	پوتنام
ابزار و فرآیندهای داوطلبانه‌ای است که در جامعه مدنی باعث توسعه همه افراد به‌طور جمعی می‌شود (Thomas, 1996).	توماس
به‌طور طبیعی روابط اجتماعی میان افراد است که به کسب مهارت‌ها و صفات ارزشمند در بازار کمک می‌نماید. . . . دارایی است که ممکن است به‌عنوان یک ماترک قابل‌توجه در مراقبت از نابرابری در جامعه به شمار آید (Loury, 1992).	لوری
شبکه‌ای از روابط اجتماعی که رفتار فردی را تحت تأثیر قرار داده و در نتیجه بر رشد اقتصادی تأثیر می‌گذارد (Pennar, 1997).	پنار
مجموعه عناصری از ساختار اجتماعی است که بر روابط میان مردم تأثیر می‌گذارد و ورودی‌ها و یا دلایلی برای محصول و عملکرد می‌باشند (Schiff, 1992).	شیف
اطلاعات، اعتماد، و هنجارهای سود متقابل ذاتی در شبکه‌های اجتماعی می‌باشد (Woolcock, 1998).	وول کوک

منبع: (Claridge, 2004)

مفهوم سرمایه اغلب در حیطه مباحث اقتصادی مورد استفاده قرار می‌گیرد تا آنچه باعث انباشت سرمایه می‌شود را توصیف کند. برای مثال، شامل:

۱. سرمایه مالی (پولی که برای تولید کالاها سرمایه‌گذاری شود).
۲. سرمایه مادی (زمین، ابزارها، ماشین‌آلات و سایر تجهیزات که برای تولید مورد استفاده قرار می‌گیرند).
۳. سرمایه محیطی (منابع طبیعی که می‌تواند به‌عنوان مواد خام در تولید مورد استفاده قرار گیرد).

اخیراً انواع سرمایه‌هایی که معرفی شده، شامل:

- سرمایه انسانی (تعلیم و تربیت، مهارت و دانش که در افراد ایجاد می‌شود).
- سرمایه فرهنگی^۱ (انواع ارزش، تاریخ، فرهنگ و روابط و رفتارهایی که گروه خاصی از مردم را با یکدیگر ربط می‌دهد).
- سرمایه اجتماعی (شبکه‌هایی اجتماعی که کمک می‌کند جامعه وظایف اجتماعی به بهترین شکل عمل کند).

این سه شکل از سرمایه اجتماعی، فرهنگی و انسانی ضمن داشتن معانی مختلف، دارای شباهت‌هایی هم هستند. یکی از شباهت‌ها به بازگشت فردی و تجمعی سرمایه ارتباط پیدا می‌کند. برخلاف سایر سرمایه‌ها (مالی و فیزیکی و محیطی) یکی دیگر از شباهت‌ها این است که

^۱-Cultural Capital

تشخیص بازگشت این سرمایه توسط اقتصاددانان در درازمدت قابل تشخیص است. در حقیقت آن‌ها منابعی را برای سرمایه‌گذاری آینده به وجود می‌آورند. اما از طرف دیگر ذخیره سرمایه اجتماعی می‌تواند کاهش پیدا کند. به‌طور مثال، پوتنام (۱۹۹۵) یادآوری می‌نماید که کاهش سرمایه اجتماعی به‌طور رسمی و غیررسمی در کاهش فعالیت‌های اجتماعی آمریکا خود را نشان داده است. دلایلی که برای این کاهش پیشنهاد شده است به ترکیبی از عوامل مثل نقش تلویزیون، خانواده‌هایی که در آن هم زن و مرد هر دو شاغل هستند، ویژگی‌های شهرنشینی و تمامی تغییراتی که توسط تکنولوژی مدرن ایجاد می‌شود، برمی‌گردد. فقدان سرمایه اجتماعی (غیبت شبکه‌های ارتباطات اجتماعی) می‌تواند تخریب‌گر نیز باشد. به هر جهت بررسی عوامل مؤثر در افزایش و کاهش سرمایه اجتماعی و ارتباط آن با توسعه منابع انسانی جایگاه پر اهمیتی در سیاست‌های اجتماعی دولت‌ها پیدا کرده است.

موجودات انسانی، حیوانات اجتماعی هستند. آن‌ها موجوداتی هستند که در تعامل با انسان‌های دیگر زندگی می‌کنند، اغلب کارهایی که مردم انجام می‌دهند به‌عنوان گروه‌های اجتماعی خاص است، ما عضوهایی از خانواده کوچک و بزرگ هستیم، ما در همسایگی‌های محلی به‌عنوان اعضای از جامعه زندگی می‌کنیم، ما با دوستان و آشنایان ارتباط برقرار می‌کنیم، ما عضو باشگاه‌های مختلف هستیم، در محل کار با افراد مختلف کار می‌کنیم. به‌طور خلاصه سرمایه اجتماعی، منبع اجتماعی است که در روابط بین مردم نهفته است. این ارتباط ریشه در تماس، ارتباطات، اشتراک داشته و در یک بستر همکاری و اعتماد معنی پیدا می‌کند (Robinson, 1997). معانی متفاوت از مفهوم سرمایه اجتماعی گاهی اوقات منجر به ابهاماتی درباره این مفهوم می‌شود. عبارت‌های مختلفی در اشاره به این مفهوم به کار رفته می‌رود، اصطلاحاتی از قبیل: انرژی اجتماعی، روح جامعه، قراردادهای اجتماعی، فضیلت مدنی، شبکه‌های جامعه، وزن اجتماعی، روابط گسترده، زندگی جامعه، منابع اجتماعی، شبکه‌های رسمی و غیررسمی و همبستگی اجتماعی. هر یک از این اصطلاحات معنی و مفاهیمی خاصی دارد که به زمینه نظری آن برمی‌گردد (Harper, 2011).

پوتنام (۲۰۰۰) بحث می‌کند که سرمایه اجتماعی بسیار قوی و مؤثر است: حتی اثرات کمی روی ابعاد زندگی‌مان، این اثرات کمی شامل کاهش نرخ جرم (Putnam, 2000; Harper, 1999)، سلامتی بهتر (Wilkinson, 1996)، بهبود طول عمر (Putnam, 2000)، پیشرفت آموزشی بهتر (کلمن ۱۹۸۸)، سطوح برابر درآمدی بیشتر (Wilkinson, 1996)، رفاه اجتماعی بهتر برای فرزندان و نرخ پایین کودک‌آزاری (Putnam, 2000) و افزایش رشد اقتصادی از طریق اعتماد و هزینه‌های پایین معامله (Fukuyama, 1995). سرمایه اجتماعی می‌تواند از سه راه متفاوت عملیاتی شود، به‌عنوان شکلی از مشارکت شهروندی، شبکه اجتماعی، وابستگی همسایگی. بیشتر

نظریه‌های سرمایه اجتماعی آن‌ها را با هم به کار می‌اندازد، و انواع متفاوتی از فرایندها را شامل می‌شوند. مشارکت شهروندی ارتباط با «غریبه‌ها» را شامل می‌شود، شبکه‌های اجتماعی، شبکه پیوندهای شدیدی به همراه روابط صمیمی را شامل می‌شود و وابستگی همسایگی پیوندها با همسایگان را شامل می‌گردد. مفهوم سرمایه اجتماعی می‌تواند رشته برجسته‌ای از پدیده‌های اجتماعی را توضیح دهد. از رفتار آموزشی، رفاه بچه‌ها، ترقی اقتصادی، دموکراسی تا هموار کردن سلامتی و شادی (Putnam, 2000). به‌طور کلی، عموم مردم از طریق مشارکت در سطوح گسترده گروه‌های اجتماعی، سرمایه اجتماعی را به دست می‌آورند. این شبکه‌ها و روابط جریان مبادله اطلاعات را امکان‌پذیر می‌سازد. به هر جهت دسترسی به سرمایه اجتماعی می‌تواند سه کارکرد عمده داشته باشد (Sellersburg, 2001).

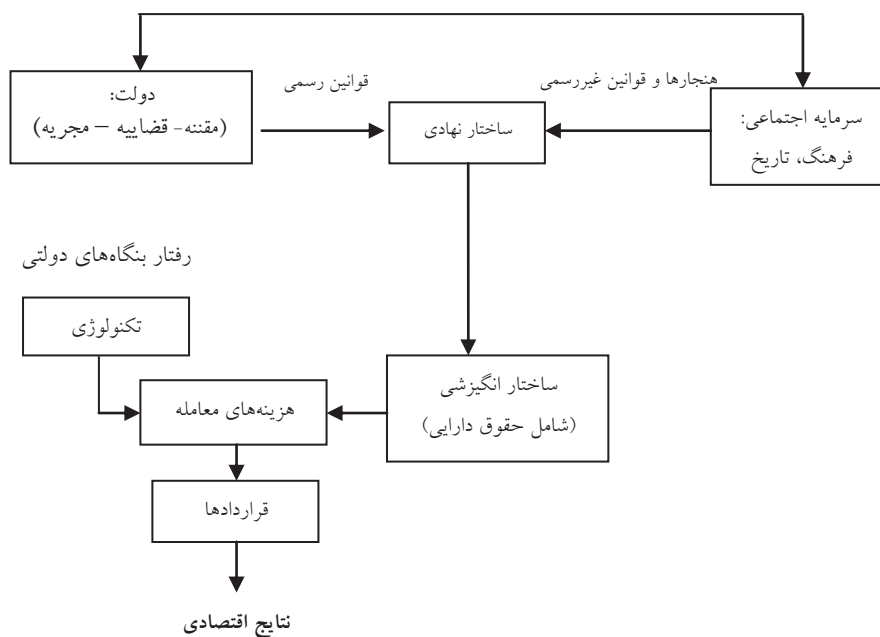
۱. ارائه اطلاعات: مردم به دسترسی بیشتر اطلاعات نیاز دارند (اتصال به اینترنت، اخبار تلویزیون، کتابخانه‌ای عمومی، خبرنامه‌ها و غیره). آنچه مورد نیاز مردم است فرصتی است که از طریق گفت‌وگو با دیگران درباره موضوعات مختلف به دست می‌آید. به‌طوری‌که این اطلاعات تبدیل به فهم و ادراک خواهد گردید.

۲. تشخیص و ارزیابی فرصت‌ها و تهدیدها: شبکه‌های حاصل از سرمایه اجتماعی یک فرصت برای معرفی شخص یا یک بنگاه خواهد بود. سرمایه اجتماعی هم‌چنین فرصتی را فراهم خواهد آورد تا ارزیابی کاملی از تهدید و ریسک‌ها را تجربه نماید.

۳. کنترل موقعیت‌ها، افراد و بنگاه‌ها: فرایند ارتباطات حاصل از سرمایه اجتماعی فرصتی فراهم خواهد آورد تا افراد صاحب نفوذ مقابله و برخورد مناسبی داشته باشند. مردم نیاز کامل به دانش و اطلاعاتی دارند که به آن‌ها کمک نماید تا در انتخاب‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی موجود به‌طور مناسب اتخاذ تصمیم نمایند.

امروزه مفهوم سرمایه اجتماعی کاربرد عمومی و اختصاصی زیادی در سیاست‌های اجتماعی دولت‌ها دارد، یکی از موارد استفاده این مفهوم نقش آن در شکل‌گیری توسعه اقتصادی کشور است. تا مدت مدیدی منابع، زمین، مواد معدنی به‌عنوان شرط اساسی برای پیشرفت و توسعه مورد توجه قرار گرفته بود تا جایی که برای به دست‌آوری این منابع بسیاری از کشورهای آسیایی، آفریقایی و امریکا تحت استعمار قرار گرفتند و حتی جنگ‌های زیادی بین دولت‌ها اتفاق افتاد. اما به تدریج سرمایه مادی، تجهیزات و ماشین‌آلات به‌عنوان منابع اصلی توسعه قلمداد شدند و کشورهای صنعتی شکل گرفتند در صورتی که برای توضیح فرایند توسعه در این کشورها صرفاً توجه به منابع مادی کافی به نظر نمی‌رسد چرا که بعضی کشورها، توسعه‌یافته‌تر از بعضی دیگر کشورها شدند (Solow 1994). لذا اذهان متوجه مفاهیم دیگری از قبیل دانش، عقاید و تکنولوژی معطوف شد و مفهوم سرمایه انسانی (که همان دانش، مهارت‌های انسان است) شکل

گرفت. جذب و انتشار و انتقال آن باعث سرعت توسعه اقتصادی بسیاری از کشورها شد (Becker et al., 1990). بنابراین در سال‌های ۱۹۸۰ به بعد توجه خاصی به مفهوم سرمایه انسانی در کنار سرمایه فیزیکی شد. اما اخیراً تأکید بیشتر بر روی کیفیت نهادها و سازمان‌ها و قوانین رسمی و غیررسمی حاکم بر رفتارهای انسانی کشورها است. به عبارت دیگر کیفیت روابط میان انسان در درون نهادها و سازمان‌ها که می‌تواند تحت عنوان سرمایه اجتماعی یا قوانین غیررسمی نیز قلمداد شود باعث شد که توسعه، سرعت بیشتری به خود بگیرد. پاتنام و همکاران (۱۹۹۳) توضیح می‌دهند که چگونه روابط غیررسمی و سرمایه اجتماعی در جامعه ایتالیا تأثیرات متفاوتی را بر کیفیت زندگی اجزای مختلف جامعه به جا گذاشته است. البته لازم به توضیح است که نقش دولت‌ها و سیاست‌های اجتماعی آن می‌تواند در این باره اساسی باشد. دولت، ارائه‌کننده تولیدات و خدمات به شیوه فردی یا جمعی است. اما هم‌زمان قوانین رسمی و غیررسمی را که تشکیل‌دهنده محیط نهادی است، نیز به وجود می‌آورد.



شکل ۲: دولت، نهادها و نتایج اقتصادی

منبع: (Chhibber, 2000)

بنابراین دولت سازمان بی‌همتایی است که نهادها و قوانین رسمی را از طریق فرایندهای سیاسی و اجتماعی استقرار می‌بخشد. هم‌چنین برعکس دولت می‌تواند با تصویب قوانین رسمی و غیررسمی نامناسب سرمایه اجتماعی را نابود کند (Coleman, 1990). همه از نقش مثبت دولت در هم‌افزایی قوانین رسمی و غیررسمی در تشکیل در سرمایه اجتماعی خبر می‌دهند. چی‌بر (۲۰۰۰) تحلیل می‌کند که دولت در سرعت بخشیدن بر رشد اقتصادی نقش‌های عمده زیر را ایفا می‌کند:

۱. با فراهم‌سازی محیط مشوقانه اقتصادی خرد و کلان که منجر به فعالیت مؤثر اقتصادی در جامعه می‌شود.
۲. با فراهم‌سازی زیرساخت‌های نهادی که پایه‌ریز حقوق مردم، صلح و قوانین و نظم اجتماعی است که در نهایت منجر به سرمایه‌گذاری طولی‌المدت مؤثر در جامعه خواهد شد.
۳. با فراهم‌آوری آموزش و پرورش، بهداشت و زیرساخت‌های لازم برای فعالیت اقتصادی.

سیاست توسعه منابع انسانی و سرمایه اجتماعی

سیاست توسعه منابع انسانی نقش مهمی در ظهور و اقتصاد مبتنی بر دانش دارد و انسان‌ها مهم‌ترین تولیدکننده دانش هستند. در یک اقتصاد مبتنی بر دانش، رشد بر مبنای بهبود و نوآوری فرایندهای کار، محصول و خدمات قرار دارد که در نتیجه تولید دانش است. تولید دانش نیازمند مشارکت فردی و یادگیری فرد در یک زمینه اجتماعی مناسب است. برای تواناسازی تولید دانش، محیط کار باید به محیط ایجاد دانش تبدیل شود. کار نوآوری دانش به‌طور انتقادی نیازمند رفتار کاری انعکاسی حرفه‌ای‌های قدرتمند است. بنابراین سیاست توسعه منابع انسانی، وقتی نقش دائمی در حضور اقتصاد مبتنی بر دانش دارد که تئوری سرمایه اجتماعی مبنای کار قرار گیرد. چرا که این تئوری می‌تواند فرضیات باارزشی برای یادگیری فردی خود راهنما و شبکه اجتماعی برای تولید دانش تجمعی فراهم آورد. این دیدگاه باید در یک زمینه وسیع‌تر حضور اقتصادی مبتنی بر دانش دیده شود که فاکتورهای اقتصاد سنتی از قبیل سرمایه مالی، نیروی کار، و مواد را به کار گیرد که امروز اهمیت کمتری در مقایسه با ظرفیت ارزش افزوده از طریق توسعه دانش، بهبود و نوآوری پیدا کرده است (Druker, 1993). عملکرد صنایع و مؤسسات در یک اقتصاد مبتنی بر دانش بر اساس مشارکتشان در تولید دانش قضاوت خواهد شد. لازم به یادآوری است که توسعه و تولید دانش به‌طور نزدیکی با سیاست توسعه منابع انسانی همه گروه‌های اجتماعی ارتباط پیدا می‌کند. بحث توسعه منابع انسانی در یک اقتصاد مبتنی بر دانش بر پایه علائق قوی یادگیری فردی، در یک زمینه سرمایه اجتماعی سطح بالا پایه‌ریزی می‌شود (Kessels & Poell, 2004).

یادگیری بر مبنای کار و کار بر مبنای یادگیری

زاندر و کولات^۱ (۱۹۹۶) یک دیدگاه جدید مرتبط و مهمی را بر روی فعالیت اقتصاد سازمان یافته‌ای که صنعت را به‌عنوان یک جامعه اجتماعی که تخصص در کارایی و خلق و انتقال دانش سرعت می‌گیرد را پیشنهاد می‌کند. فرضیات پایه‌ای این است که با حضور اقتصاد بر مبنای دانش، ماهیت کار تغییر می‌کند و تأکید و تأثیر خاصی هم بر ماهیت فرایندهای یادگیری خواهد داشت. بنابراین، یادگیری و توسعه شروط لازم برای انجام شغل و بهبود عملکرد نیستند، بلکه یادگیری و توسعه عناصر یکپارچه انجام یک شغل است. این نوع از یادگیری بر پایه کار نمی‌تواند در یک روش مدیریتی پذیرفته شده عمومی برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، کنترل، نظارت و ارزیابی شود. همان طوری که دیدگاه سنتی بر روی کار و یادگیری به‌طور زیادی بر مبنای طرح تولید کنترل شده و برنامه‌ریزی شده در یک روش کارا و استاندارد شده است. در یک اقتصاد مبتنی بر دانش، ارتقاء و نوآوری برای بقای درآمدت لازم هستند، استانداردسازی یک هدف نیست بلکه شگفت‌آور، فوق‌العاده و هنرمندانه است. این فرض نه تنها بر تفکر مدیریتی اثر نمی‌گذارد بلکه هم‌چنین اثر بر دیدگاهمان از نقش هر کارفرما و هر کارگر ماهر می‌گذارد. در نتیجه، یکی از بحث‌ها این است که دانش مورد نیاز برای ارتقاء و نوآوری به‌طور اساسی، فردی و شایستگی ذهنی است. به‌هر حال، این موضوع مورد تأکید خواهد بود که یادگیری در تیم و جو یادگیری سازمانی رسانا، زمینه اجتماعی مورد نیاز برای دانش فردی را فراهم می‌آورد. اقتصاد مبتنی بر دانش احتمالاً استقلال و هم‌چنین افراد مستقلی که یادگیری را برای رشد شخصی طالب باشد را نیاز دارد (Merriam & Cafferdl, 1999). در حالی که این در یک زمینه عقلانیت تجمعی اتفاق خواهد افتاد: یک فرایند دستیابی به فهم از طریق گفت‌وگوی گروهی از تعاریف مشترک از یک وضعیت (Habermas, 1984) اینجا، یک پارادوکس از آزادی و رهایی ایفای نقش خواهد نمود. هاول (۲۰۰۱) مشاهده کرد وقتی کارگران در فرایند ارتقاء مشارکت فعال داشته باشند، آن‌ها مسئولیت بیشتر را هم به عهده خواهند گرفت. برای چنین کار، به‌طور غیرقابل اجتنابی آن‌ها شروع به سؤال کردن درباره علایق مشترکشان با علایق سازمان می‌کنند.

توسعه دانش، ارتقاء و نوآوری سطح بالایی از مشارکت فردی کارفرمایان را لازم خواهد داشت. این ظرفیت نمی‌تواند بدون تفکر انتقادی و آزاد وجود داشته باشد. افرادی همچون بروک فیلد^۲ (۱۹۸۷)، هابرماس^۳ (۱۹۸۴) و ون ورکم^۴ (۲۰۰۳) معتقدند که رهایی به‌عنوان یک مسئله

^۱-Zander and Kogut

^۲-Field

^۳-Habermas

^۴-Van Woerkom

انتقادی از ارزش حاکم و ظرفیت اثرگذاری بر روی ارزش‌ها فهمیده می‌شود. کارفرمایان آزاد به‌طور انتقادی اهداف پذیرفته‌شده، اخلاق اداری، و سهم شرکا از کار مبتنی بر دانش را بررسی می‌کنند. در یک اقتصاد مبتنی بر دانش، جدایی موفقیت گروهی و فرد آزاد دشوار خواهد بود (Kessels, 2004). به‌هرحال، آیا مدیران رده‌های بالای سازمان و شرکا قادر و آماده پرداخت هزینه برای رشد اقتصادی پایدار هستند؟

دانش فردی بر پایه بهره‌وری دانش

بدیهی است که تمرکز بر سیاست توسعه منابع انسانی باید از سازمان به سمت فرد، یادگیری فردی، اهداف، انگیزش و شرایط گرایش پیدا کند. اگر دانش فرد در مرکز ثقل محیط کار، بر مبنای بهره‌وری باشد، این اصل می‌بایست پذیرفته شود که «شما نمی‌توانی در مقابل خواسته و آرزویان باهوش و زیرک باشی» (Kessels, 2004). بنابراین یادگیری بر پایه کار به‌طور غیرقابل اجتنابی شامل، تفکر، یادگیری از اشتباهات، نقد انتخاب مشترک، چالش تفکر گروهی، تقاضا برای بازخورد، تجربه کردن، دانش مشترک و آگاهی حرفه‌ای خواهد شد. این ویژگی‌های تفکر انتقادی رفتار کاری، به‌وسیله ون ورکام (۲۰۰۳) توصیف و تحقیق شده است. او تأکید می‌کند که حرفه‌ای مستقل و آزاد نقش عمده را در یک محیط کاری بر مبنای دانش ایفا خواهند نمود. وقتی اقتصاد مبتنی بر دانش بر پایه یادگیری فردی و دانش انتقادی رونق بگیرد، این کاربرد عمده‌ای برای سازمان‌دهی کار، شبکه‌های ایجاد دانش، و ارتقاء توسعه حرفه‌ای خواهد داشت. چنین محیط کاری باید کارفرمایان را تشویق کند تا خود یادگیرنده برای ادامه علایقشان، پیدا نمودن هدف فردی و تطبیق و تغییر شرایط زندگی خودشان باشند. یادگیرنده‌های بزرگ‌سال قادر به شکل‌دهی انتخاب‌هایشان هستند، بر انتخاب‌هایشان تفکر می‌کنند، مسؤلیت‌سازی می‌کنند، و از تصمیماتشان برای خدمت بر علایقشان مطلع هستند (Percival, 1996). برای طراحی محیط‌های که به‌طور مقدماتی محیط‌های یادگیری هستند، تن هاو^۱ (۱۹۷۵) کسی بود که برای اولین بار اصطلاح آندراگوژی^۲ را برای چارچوب باارزشی برای مداخله در ارتقاء یادگیری بزرگ‌سالان به کار گرفت. علاوه بر این نوولز^۳ (۱۹۸۰)، نوولز و همکاران (۱۹۹۸) توسعه بیشتری در مجموعه فرضیات شکل‌گیری یادگیری بزرگ‌سالان را ارائه کردند. مهم‌ترین عنصر مسؤلیت، تسهیل‌کننده‌هایی هستند که به بزرگ‌سالان کمک می‌کنند که از وابستگی به‌طرف افزایش به‌عنوان خود راهنماها رهنمون شوند: استفاده از تجربه شخصی به‌عنوان

^۱-Ten Have

^۲-Andragogy

^۳-Knowles

یک منبع مؤثر برای یادگیری، مخصوصاً وقتی که به مسائل و وظایف زندگی واقعی مربوط می‌شود؛ توسعه شایستگی در یک روش معنی‌دار؛ و نقش مؤثر و غالب انگیزش درونی و اعتماد به نفس. فراهم‌آوری این‌گونه دلایل در این میحث ما را به بررسی ریشه‌های تئوری یادگیری بزرگ‌سالان، با تمرکز بر روی تجربیات یادگیری انفرادی هدایت می‌کند (Lindoman, 1926). آزادی و آگاهی‌های انتقادی فریره^۱ (۱۹۷۰)، یادگیری آزادانه و تئوری انتقادی هابرماس (۱۹۸۴)، انتقاد، تفکر انتقادی و تحلیل براک فیلد^۲ (۱۹۸۷)، تسهیل مستقیم توسعه افراد از طریق بهبود بخشی کیفیت آموزشی محیط ناولس^۳ (۱۹۸۰ و ۱۹۹۰) و یادگیری مادام‌العمر و نظم آموزشی جدید فیلد^۴ (۲۰۰۰). این موضوعات اساسی یک نقش مهم در توسعه تعلیم و تربیت بزرگ‌سالان بازی کرده است. به هر جهت چنانچه تأکید یک جانبه‌ای بر نقش فردی یادگیرنده‌های بزرگ‌سالان بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی آن صورت گیرد، یقیناً انتقاداتی نیز بر این تئوری وارد می‌شود. لذا در اینجا به نظر می‌رسد که با استفاده از تئوری سرمایه اجتماعی بتوان این حلقه مفقوده فرضیات سنتی نظریه آندراگوژی را برطرف نمود.

یادگیری فردی و سرمایه اجتماعی به‌عنوان یک نیاز اقتصادی

در چهارچوب زمانی حاضر، بررسی ویژگی‌ها و الزامات ظهور یک اقتصاد مبتنی بر دانش و کاربردهایش برای توسعه فردی در زمینه یادگیری بر پایه کار، بسیار چالش‌برانگیز است. چنین تحلیلی ممکن است بر فرضیات تازه‌ای منجر شود که بیان‌کننده اهداف عملکردی تحمیل‌شده، موقعیت‌های مدیریتی بر پایه قدرت و مفهوم بهره‌وری دانش، است. این درس جدید بر روی نوآوری، بهبود و تغییر تکنولوژیکی، تأکید بر یک فرایند ارزیابی که شغلی از تجمع آرام یک ظرفیت ضمنی از طریق فرایندهای یادگیری بر مبنای کار قرار دارد. بدین ترتیب دانش عمومی می‌تواند به‌طور مؤثری تنها به‌وسیله صنایعی که فرایندهای یادگیری مجسم شده در یک شکلی از سازمان اجتماعی توسعه می‌دهند، منتشر شود. حتی اقتصاددانان نیز اعتراف نمودند که ارتباط مناسب بین علم، تحقیق و تکنولوژی، تماس‌های رودررو ارتباطی را که نتیجه فرایندهای یادگیری پیچیده‌ای که متضمن یک عنصر مفهومی است، نیاز دارد (Cantwell, 1999). یافته‌های حاصل از پژوهش نیز نشان می‌دهد توسعه یادگیری‌های فردی نیازمند مطالعه زمینه اجتماعی است. در اینجا سرمایه اجتماعی به‌عنوان یک شرط لازم برای یادگیری ضروری است.

^۱-Freire

^۲-Brookfield

^۳-Knowles

^۴-Field

دلایل دفاع از این دیدگاه را باید در یک نیاز اقتصادی برای افراد با یک تأکید روی حرفه‌های مستقل و آزاد جستجو نمود. این وضعیت به کارگر خدماتی خیلی ماهر هم منحصر نمی‌شود، حتی کارگران بخش صنعت هم باید در کار گروهی، مسئول، خلاق و مستقل باشند (Salling, 2000). ممکن است این بحث مطرح شود که یک انتقال فرهنگی از همبستگی اجتماعی و کار گروهی به سبک انفرادی و عضویت مستقل ممکن است به‌طور اجتماعی فرایندهای ضمنی دانستن را مختل کند. زمینه اجتماعی یک سازمان باید ریسک بالقوه یک‌جانبه فردمحوری افراد را متعادل نماید. عادت‌های اخلاقی سنتی مثل اطاعت، وفاداری نمی‌تواند بهبود و نوآوری را به همراه آورد. سرمایه انسانی به‌عنوان یک منبع برای عملکرد سازمانی کافی نخواهد بود، بلکه نیاز دارد که به‌وسیله سرمایه اجتماعی‌ای که بر پایه مسئولیت - یکپارچگی، اعتماد، احترام به موجود انسانی و آگاهی‌های محیطی بناشده است، حمایت شود (OECD, 2001). تمامی این عناصر به سطح بالایی از یادگیری انفرادی انتقادی نیازمند است.

سرمایه اجتماعی به‌عنوان یک منبع برای عملکرد

سرمایه اجتماعی می‌تواند به‌عنوان منابع نهفته در شبکه‌های اجتماعی تحقق یافته و استفاده شده به‌وسیله کنشگران برای کنش‌ها تلقی شود. سرمایه اجتماعی می‌تواند هم‌چنین به‌عنوان سرمایه‌گذاری به‌وسیله افراد در روابط درون شخصی مفید در بازارها تصور شده باشد (Lin, 2001). تعریف لینز به روشنی نشان می‌دهد که افراد به شبکه‌های اجتماعی برای عملکرد بهتر نیاز دارند. این مفهوم هم می‌تواند استنباط شود که سرمایه فردی در ساخت این شبکه‌های اجتماعی یک نیاز اقتصادی است. در دیدگاه استوربرگ^۱ (۲۰۰۲)، سرمایه اجتماعی از سایر سرمایه‌ها، چه سرمایه فردی (مثل سرمایه انسانی) و چه سرمایه تجاری (مثل سرمایه سنتی) متفاوت است. در حالی که سرمایه اجتماعی در میان کنشگران فردی در روابط معنی‌داری که آن‌ها می‌توانند با یکدیگر ایجاد کنند، معنی پیدا می‌کند. در نظر OECD (۲۰۰۱) سرمایه اجتماعی متفاوت از سرمایه انسانی و فیزیکی است. این سرمایه از طریق روابط به دست می‌آید. در حقیقت یک نوع کالای عمومی با سهم گروهی است که بیشتر به‌وسیله سرمایه‌گذاری‌های زمانی و تلاش به‌طور غیرمستقیم ارائه می‌شود. این سرمایه به بلوغ اعتماد در میان افراد برمی‌گردد که می‌تواند تعهد و ارتباط اجتماعی را شکل دهد. سازمان‌های کاری، سرمایه اجتماعی را به‌عنوان یک منبع کلیدی که بر روی شبکه‌های اجتماعی، پیوند، و تعامل و دانش گروهی تأثیر می‌گذارد، توجه می‌کنند. سرمایه اجتماعی مبادله و ترکیب دارایی‌های عقلانی ضمنی و آشکار که

¹-Storberg

منجر به خلق سرمایه فکری جدید می‌شود، نوآوری و بهبود را تسهیل می‌کند. منافع قابل انتظار و پیش‌بینی شده سرمایه اجتماعی (بهداشت فردی، سازمانی و اجتماعی) ما را به این نکته اساسی رهنمود می‌کند که سیاست توسعه منابع انسانی چه سهمی در ساخت سرمایه اجتماعی دارد؟

نقش سیاست توسعه منابع انسانی در ساخت سرمایه اجتماعی

در دیدگاه استوربرگ^۱ (۲۰۰۲) دانشمندان توسعه منابع انسانی در موقعیت بی‌همتا و بی‌نظیری در انجام تحقیقات بین‌رشته‌ای در توضیح مفهوم سرمایه اجتماعی هستند. توسعه منابع انسانی یک‌رشته کاربردی است که سیستم‌های فکری و شبکه‌های مختلفی را مورد استفاده می‌کند تا قادر به حل مسائل واقعی دنیا باشد. اگر چه متخصصین علوم مربوط به توسعه منابع انسانی درصددند تا سرمایه اجتماعی را فهمیده و آن را سنجش نمایند. تئوری‌های مختلفی در این زمینه وجود دارند که قابل توجه هستند؛ تئوری‌هایی از قبیل، کار ونگرا^۲ (۱۹۹۸) بر روی انجمن‌های عمل، تئوری یادگیری بر مبنای شبکه^۳ وان در کروگت (۱۹۹۸) و ایده حول محور یادگیری سازمانی سبک آرجریس و شون^۴ (۱۹۹۶).

ناهاپیت و گوشال^۵ (۱۹۹۸) سه بعد از ابعاد درهم‌تنیده سرمایه اجتماعی را از هم تمیز دادند:

(۱) ساختار (۲) روابط (۳) بعد شناختی. در این دیدگاه بعد روابط از اهمیت خاصی برخوردار است. چراکه این بعد نوعی از روابط شخصی که مردم با دیگران در طول زمان توسعه دادند را توصیف می‌کند. عناصر اصلی بعد روابط شامل اجتماعی بودن، موافقت، پرستیژ، اعتماد، هنجارها، اجبارها، انتظارات، هویت شناسایی می‌شود. بعد روابط سرمایه اجتماعی اشتراک و ایجاد دانش را تسهیل می‌کند. این بعد ضمن دسترسی به شبکه‌های دانش با ارزش، انگیزش برای همکاری را تقویت می‌کند. اینجاست که توسعه منابع انسانی می‌تواند کمک نماید تا این بعد پیچیده توسعه بیشتری داشته باشد.

علاوه بر این پیشرفت‌های نظری توسعه منابع انسانی در این ارتباط پیدا کرد، به نظر می‌رسد که جایگاه خوبی در ساخت سرمایه اجتماعی هم در درون سازمان و هم به‌طور وسیع‌تر در جامعه، پیدا کرده است. مشارکت‌کنندگان سیاست عملی توسعه منابع انسانی در درون سازمان اقدامات زیر را انجام می‌دهند (Kessel, 2004).

^۱-Storberg

^۲-Wenger

^۳-Van der Krogt

^۴-Schon & Argyris

^۵-Ghoshal & Nahapiet

• نزدیک نمودن مردم با یکدیگر، مخصوصاً از زمینه‌های اجتماعی مختلف و با دیدگاه‌های مختلف.

- ساخت انجمن‌های اجرائی.
 - کمک به کارکنان برای دسترسی به شبکه‌های اجتماعی.
 - نگهداری و مشاوره شبکه‌های اجتماعی.
 - ساخت سرمایه اجتماعی روشن و واضح.
 - توسعه زبان برای شناسایی سرمایه اجتماعی.
- در یک سطح اجتماعی یا جامعه وسیع‌تر، توسعه منابع انسانی با توجه به روش‌های زیر در ساخت سرمایه انسانی کمک نماید:
- افزایش سطح آموزشی کارکنان.
 - کمک به یادگیری شخصی.
 - ارتقاء مهارت‌های شبکه‌سازی اجتماعی در بین کارکنان.
 - توسعه سیاست‌های مبتنی بر آگاهی محیطی و تنوع، اصول دموکراسی و فرصت‌های برابر.
 - توسعه منابع انسانی به‌عنوان مرکز ثقل جوامع مبتنی بر دانش و یادگیری

در جوامع کنونی بیش از گذشته افراد خواهان رشد زندگی شخصی‌شان هستند و حتی انتظار دارند تا به‌طور اجتماعی و اقتصادی مشارکت بیشتری باشند. سازمان بین‌المللی کار (۲۰۰۲) جایگاه بسیار محکمی برای افراد در مرکز جامعه مبتنی بر مهارت‌ها و دانش قائل شده است. در اروپا توسعه فردی به‌عنوان شهروندان فعال جامعه بسیار مهم تلقی شده، به‌طوری‌که در اهداف آموزشی و یادگیری به‌وضوح می‌توان این نکات را جستجو کرد. به هر جهت این سیاست‌های توسعه منابع انسانی در جوامع مبتنی بر دانش و اقتصاد دانش‌محور جایگاه‌های مختلفی دارد. با این حال ارتباط بین توسعه منابع انسانی و سرمایه اجتماعی نیازمند تحقیقات بیشتری است. چگونه سرمایه اجتماعی می‌تواند به‌طور صریحی ساخته، شناخته و اندازه‌گیری عملی شود؟ چگونه و تا چه میزان توسعه منابع انسانی می‌تواند بر سرمایه اجتماعی سازمان اثر بگذارد؟

به هر حال در فرایند سیاست‌گذاری‌ها، سرمایه اجتماعی یک دیدگاه جالب و ترکیبی برای توسعه منابع انسانی در یک اقتصاد مبتنی بر دانش ارائه می‌کند. این دیدگاه فرضیاتی برای تسهیل آموزش در محل کار فراهم می‌کند. فرضیاتی نظیر، پدیدآوران یک جنبه انگیزش قوی خود راهنما و استقلال در توسعه شایستگی، شبکه‌ای از روابط معنی‌دار که کمک می‌کند تا یادگیری با توجه به زمینه اجتماعی محیط کار انجام شود. به‌طور مثال، تحقیقات صورت گرفته

در انگلستان نشان می‌دهد که سرمایه اجتماعی بر روی آموزش مستمر بزرگسالان با تأکید بر تصور ایجاد جامعه در حال یادگیری تمرکز یافته است. شوللر^۱ (۱۹۹۸) توضیح می‌دهد که در جامعه در حال یادگیری، فرصت‌های یادگیری برای همه شهروندان فراهم آید و مفاهیم سرمایه انسانی و سرمایه اجتماعی توأماً مورد تأکید قرار گیرد. در دیدگاه پاترکیا و ویلسون^۲ (۱۹۹۷) دانشگاه‌ها می‌تواند مؤثرترین سازنده‌های سرمایه اجتماعی هم در داخل کلاس و هم خارج از آن باشند. او خاطر نشان می‌کند که برای تحقق این هدف فعالیت‌های جدیدی می‌بایست در نظام برنامه‌ریزی درسی قرار گیرد. به‌طور مثال او پیشنهاد می‌کند مهارت‌هایی از قبیل احترام، اعتماد، یکدلی یا مهارت‌های فرایند گروهی مثل حل کشمکش، حل مسئله مشارکتی و تصمیم‌گیری باید به‌عنوان آموزش‌های پایه^۳ مدنظر قرار گیرد. در این راستا سازمان بین‌المللی کار (ILO) انتظارات از آموزش عالی را به شرح زیر بیان نموده است. بدین ترتیب دانشگاه‌ها کادر قوی و مسئول و شهروندان توانمند را توسعه خواهد داد.

۱. توجه به فراهم‌سازی برابر در دسترسی به آموزش عالی برای تمامی گروه‌های قوی و اجتماعی.

۲. تنوع ساختاری بیشتر و توجه به شرایط مطالعه و رشته‌های ایجادشده.

۳. توجه وسیع‌تر به شایستگی‌های کانونی، مهارت‌های اجتماعی و توسعه فردی

۴. شکل‌دهی مجدد به وظایف در جهت حرکت به‌طرف یادگیری مادام‌العمر اجتماعی.

۵. آماده‌سازی دانشجویان برای رویارویی با رشد اقتصادی و اجتماعی جهانی شدن و زندگی در عرصه بین‌المللی.

۶. کمک به دانشجویان برای شکل‌دهی نقش‌های آتی آن‌ها از طریق توجه به فراتر از آنچه در کلاس‌های درسی اتفاق می‌افتد. برای مثال ارتباط خارج از کلاس، مشاوره، فراهم‌سازی شکل‌های متنوع کار و تجربیات زندگی و حمایت آن‌ها در پیدا نمودن شغل.

۷. استقرار شبکه منظم از ارتباطات بین آموزش عالی و دنیای کار (ILO, 1998).

تجربیات کشورها، بررسی نظرات کارفرمایان و محققین آموزش عالی نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان آموزش عالی انتظار می‌رود:

۱. قابل‌انعطاف باشند.

۲. قادر و مایل به نوآوری و خلاقیت باشند.

۳. با شرایط نامطمئن و غیرقابل‌پیش‌بینی روبرو شوند.

^۱-Schuller

^۲-Patricia & Wilson

^۳-Core Skills

۴. علاقه‌مند و آماده برای یادگیری مادام‌العمر باشند.
 ۵. مهارت‌های ارتباطی و حساسیت اجتماعی لازم را داشته باشند.
 ۶. توانایی کار در گروه را داشته باشند.
 ۷. مشتاق اخذ مسئولیت باشند.
 ۸. کارآفرین باشند.
 ۹. خودشان را برای بازارهای کار بین‌المللی از طریق فهم فرهنگ‌های مختلف باشند.
 ۱۰. دارای مهارت‌های چندگانه باشند به طوری که با تکنولوژی جدید بتوانند تطبیق نمایند.
- بحث دیگری که در ارتباط با آموزش عالی وجود دارد، این است که امروز، تخصص‌گرایی^۱ (به معنای تجربه و دانش خاص) مورد تأکید کمتری است. اسگواریز^۲ درباره این‌که به آموزش عالی می‌بایست فراتر از دانش خاص نگاه کرد دلایل زیر را ذکر می‌کند:
۱. همان طوری که یک تحصیل کرده از نظر قدرت، ثروت و فرصت اجتماعی با غیر تحصیل کرده متفاوت است، لذا از دانش‌آموختگان انتظار می‌رود از این تفاوت‌ها و استفاده مسئولانه از آن آگاه باشد.
 ۲. همان طوری که دانش خاص محدودیت خاصی دید را به همراه دارد، بسیار باارزش خواهد بود چنانچه یک فرد یاد بگیرد که تخصص شخصی‌اش را فراتر از دید فردی‌اش ببیند.
 ۳. دانش درباره دانش کمک می‌کند که هنجارها، ارزش‌ها و فرضیات پایه‌ای کار هر فرد را مطلع باشیم لذا عمومیت بخشی به دانش‌ها باعث درک ارتباطات و شقوق مختلف و حل یک مسئله خواهد شد.
 ۴. سرانجام، یادگیری به دانش‌آموختگان کمک خواهد نمود که چگونه مهارت و تخصص خودشان را با خود مفهومی و هویت فردی‌شان ارتباط دهند (به‌عنوان یک مهندس یا یک زمین‌شناس).
- بدین ترتیب در سال‌های اخیر تأکید خاصی بر مهارت‌های پایه‌ای و عمومی و یا شایستگی‌های عمومی در برنامه‌ریزی آموزش عالی شده است (صالحی‌عمران، ۱۳۸۶). علاوه بر این‌ها تغییرات اقتصادی اجتماعی و جهانی به گونه‌ای است که دانش حرفه‌ای خاص آموخته‌شده در دانشگاه به تنهایی کفایت نخواهد نمود. لذا، سرمایه اجتماعی به‌عنوان شبکه‌ها، با یکدیگر با هنجارها، ارزش‌ها و فهمی که تسهیل‌کننده همکاری با یا میان گروه‌های اجتماعی باشد، تعریف شده است نقش مهمی در این‌باره ایفا می‌کند. هیلا^۳ (۲۰۰۰) این تعریف دو موضوع را روشن

¹-Specialist

²-Squires

³-Healy

می‌سازد. اول شکل‌گیری دانشگاه‌ها و مشارکت در شبکه‌ها که خودشان سرمایه اجتماعی را شکل می‌دهند. دوم، نقش دانشگاه‌ها در ایجاد هنجارها، ارزش‌ها و دانش‌ها که شبکه‌ها را قادر به عمل می‌سازد. کاسلز^۱ (۲۰۰۰)، عقیده دارد که در جامعه شبکه‌ای، قدرت جریان‌ها مهم‌تر از جریان قدرت‌ها است. فهم جایگاه آموزش عالی در این جریان‌ها، ماهیت و دشواری‌های اتصالشان به جامعه، در فهم دانشگاه‌های معاصر اساسی است. شبکه‌های دانشگاهی ابعاد مختلفی دارند. در داخل هر مؤسسه کارکنان و دانشجویانی هستند که با یکدیگر در یک شبکه ملی و بین‌المللی در ابعاد علمی و حرفه‌ای ارتباط دارند.

در مورد مفهوم سرمایه اجتماعی و استفاده و کاربرد آن بحث‌های مختلفی وجود دارد. صاحب‌نظران معتقد هستند آثار سرمایه اجتماعی را در افزایش اعتماد در جامعه، افزایش مشارکت دموکراتیک، بهبود کارایی اجتماعی و کاهش درهم‌ریختگی، و افزایش توانایی جوامع در جذب شوک‌ها می‌توان ملاحظه کرد و گاهی اوقات با مفاهیم دیگری مثل سرمایه انسانی و همبستگی اجتماعی در ارتباط است.

کلمن و بورديو هر دو علاقه‌مند به نقش تعلیم و تربیت هستند. مخصوصاً نقش محیط اجتماعی در تعیین پیامدهای آموزشی^۲. البته لازم به ذکر است که کلمن به سطح خرد توجه نمود ولی بورديو به سطح کلان. مفهوم سرمایه فرهنگی در نظر بورديو اشاره به تشکیل سرمایه به‌عنوان قسمتی از فرآیند تاریخی است که محیط خانواده به همراه آموزش و پرورش رسمی نقش مهمی در آن ایفا می‌کنند (Bourdieu, 1986). با این رویکرد جایگاه خاصی برای دانشگاه باز می‌شود، چراکه دانشگاه نقش محوری در تولید سرمایه فرهنگی ایفا می‌کند. چه در بعد معنوی و ضمنی سرمایه فرهنگی و چه در بعد عینی سرمایه فرهنگی (مثل کتاب‌ها، ماشین‌ها، تصاویر) و تأیید سرمایه فرهنگی نهادی شده (در شکل مدارک آموزشی). سرمایه فرهنگی باید از طریق سرمایه اجتماعی عملیاتی شود. این هم به‌وسیله اشتغال (جایی که دارنده سرمایه اقتصادی به دارنده سرمایه فرهنگی مثل مهندس پاداش اقتصادی می‌دهد) و هم به‌وسیله سایر مبادلات که نمونه‌ی سرمایه اجتماعی هستند. دانشگاه‌ها مکان‌های بسیار مهمی برای این مبادلات اجتماعی هستند. شبکه‌های اجتماعی به‌طور مثال، یک روش عملیاتی نمودن سرمایه فرهنگی از طریق سرمایه اجتماعی هستند.

^۱-Kessels

^۲- (تحقیقات ۱۹۸۸ کلمن بر روی مدارس محروم در شیکاگو و تحقیقات بورديو در مورد ارتباط عملکرد آموزش با پیامدهای اجتماعی در شکل‌گیری طبقات اجتماعی)

۴- نتیجه‌گیری

در این مقاله سیاست‌گذاری توسعه منابع انسانی از طریق کیفی‌سازی آموزش با توجه به مفهوم سرمایه اجتماعی مورد بحث قرار گرفت. اشاره گردید که به دلیل نوع نگرش سیاست‌گذاران آموزشی به تبعیت از دیدگاه نظری سرمایه انسانی طی دوره‌های گسترش کمی آموزش برای توسعه منابع انسانی بر جنبه‌های خاصی از مهارت‌های پایه تأکید شده است. هم‌اکنون که اقتصاد وارد عرصه جدیدی از نظام منعطف و دانایی شده است. به تدریج نظریه سرمایه انسانی دیدگاه منحصربه‌فرد خود را در توصیف و تبیین توسعه منابع انسانی در آموزش از دست داده است. لذا رویکرد جایگزینی تحت عنوان سرمایه اجتماعی با مفروضات خاصی ظاهر شده است. علاوه بر این‌ها، تحولات اقتصادی دنیای معاصر و تغییر الگوهای تولید انبوه به تولید متغیر، اهمیت سرمایه اجتماعی را در مقایسه سرمایه انسانی بیشتر نمایان کرده است. در الگوهای تولیدی پست فوردیسم^۱ و متغیر، بحث از مشارکت دسته‌جمعی افراد (زنان و مردان)، انسان‌سازی محیط کار و زندگی، افزایش سطوح مهارتی افراد جدای از طبقه اجتماعی، چند مهارتی ساختن کارگران، افزایش تعهد اجتماعی، برقراری نظم متقابل اعتماد بین کارگران و کارفرمایان است. بنابراین در چنین فرایندی، جهت‌گیری کیفیت برنامه‌های آموزشی برای سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی افراد بر اساس مفروضات سرمایه انسانی که هدف عمده آن ایجاد مهارت ثابت در افراد است، ممکن است کارساز نباشد (صالحی‌عمران، ۱۳۸۳). در رویکرد سرمایه اجتماعی توسعه منابع انسانی با توجه به رویکرد کیفی در سیستم‌های آموزشی جایگاه متمایزی یافته‌اند. بنابراین، نهادهای آموزشی برای نهادینه‌سازی سرمایه اجتماعی و گسترش اعتماد اجتماعی و شبکه‌های مستحکم روابط اجتماعی بین کنشگران جامعه نیاز دارند تا برای همه ذینفعان فرصت‌های کیفی آموزش را فراهم آورند. در این خصوص، نکته اصلی در این واقعیت نهفته است که یک نظام آموزشی مناسب باید افراد را آموزش دهد تا بتوانند با افزایش سرمایه اجتماعی و ایجاد شبکه‌های ارتباطی با گروه‌های داخلی و بین‌المللی، به اقتصاد جهانی جدید راه یابند و در صورت امکان دست به تولید فن‌آوری‌های جدید داخلی بزنند. در غیر این صورت کشورهای در حال توسعه نخواهند توانست در چرخه فعالیت‌های اقتصادی جهانی حضور یابند. علاوه بر این با مطرح نمودن مفهوم جدید کیفیت در آموزش با در نظرگیری سرمایه اجتماعی در نظریه‌های توسعه‌ی منابع انسانی، می‌توان به اصلاح، تکمیل و بازسازی این نظریه‌ها کمک نمود. بنابراین، در شرایط کنونی که یکه‌تازی کمیتی آموزش عالی، سیاست‌گذاران و مدیران این حوزه را به بذل توجه به کیفیت آموزش عالی متقاعد نموده است، توجه صرف به کیفیت ابعاد اقتصادی

^۱-post Fordism

و غفلت از کیفیت ابعاد اجتماعی و فرهنگی آموزش عالی، همان معضلی را به بار خواهد آورد که در برهه خاصی از تاریخ آموزش عالی کشور تنها به کمیت پرداخته شد. از مرور ادبیات تاریخی آموزش عالی کشورها چنین برمی آید که در طول تاریخ علی‌رغم بیان کارکرد فرهنگی و اجتماعی در کنار کارکرد اقتصادی متأسفانه، این کارکرد در اغلب موارد به صورت کارکردی تجملی در کنار سایر کارکردها مطرح شده و دلیل این ادعا هم کثرت نظریاتی است که در حوزه اقتصادی آموزش عالی در مقایسه با حوزه فرهنگی و اجتماعی به وجود آمده است. غفلت از کارکردهای فرهنگی و اجتماعی از مسائل مبتلابه دانشگاه‌های ماست، این امر نه تنها ما را در زمینه آموزشی به نقطه رضایت‌بخشی نرسانده است، سبب غفلت از فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی، در دانشگاه هم شده است، از آنجا که موفقیت در ضرورت بازبینی در این موضوع به شدت احساس می‌شود. از سوی دیگر خلأ موجود در زمینه فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی، جو دانشگاه‌ها را به شدت به طرف کارکرد سیاسی سوق داده است. اهمیت پرداختن به مسائل فرهنگی و اجتماعی تا بدان جاست که مهم‌ترین نشانه آسیب دانشگاه‌ها «ناتوانی تولید و بازتولید فرهنگی و اجتماعی» آن‌ها شناخته شده است و این امر را عمدتاً ناشی از استیلاي عامل سیاسی بر سایر کارکردهای آموزش عالی دانسته‌اند. لزوم پرداختن جدی به سیاست‌های فرهنگی و اجتماعی در توسعه آموزش عالی به طور عام و توجه به کیفیت آموزش منابع انسانی به طور خاص به مفهوم چشم‌پوشی و اهمال نسبت به سیاست‌های اقتصادی نیست. همان‌گونه که ضعف برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی را با زوال مواجه می‌سازد ضعف سیاست‌های اقتصادی نیز آموزش عالی را به تباهی خواهد کشاند و بدون توجه به مبانی اقتصادی، فعالیت‌های فرهنگی پشتوانه اجرایی نخواهند داشت. در چنین شرایطی برقراری توازن و تعادل مناسب در به‌کارگیری سیاست‌های اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی، ضرورتی انکارناپذیر برای سیاست‌گذاران حوزه کیفیت آموزش عالی است.

۵- منابع

- امین بیدختی، علی‌اکبر و شریفی، نوید. (۱۳۹۰). بررسی نقش سرمایه اجتماعی در توسعه اقتصادی: ارائه یک الگوی نظری. *فصلنامه راهبرد*، شماره ۲۸، صص ۱۲۱-۱۵۰.
- صالحی‌عمران، ابراهیم. (۱۳۹۳). آموزش عالی و سرمایه اجتماعی. *پژوهشنامه توسعه فرهنگی اجتماعی*، سال اول، شماره اول، صص ۵۷-۷۷.
- صالحی‌عمران، ابراهیم. (۱۳۸۳). زن و توسعه: تحلیلی بر کاربرد نظریه‌های سرمایه انسانی و اجتماعی. *دفتر مطالعات زنان دانشگاه مازندران*.
- صالحی‌عمران، ابراهیم. (۱۳۸۳). تغییرات بازار کار، توسعه آموزش عالی و سرمایه اجتماعی. همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، مجموعه مقالات همایش (جلد اول)، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۸۶). *جامعه، کار و مشاغل: مروری بر مهارت‌های اشتغال‌زا در بازار کار*. تهران: سمت.
 کلین. ج. (۱۳۷۷). *بنیادهای نظریه اجتماعی*. ترجمه: منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.
 وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۸۳). *آمار آموزش عالی ایران*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

- Adler, Paul S, and Seok-Woo Kwon. (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 27, 17-40.
- Baum. F. (2000). Social capital, economic and power: further issues for a public health agenda. *Journal of Epidemiological Community Health*, 54, 409-410.
- Becker G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*". New York: National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, P. (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cantwell, J. (1999). *Innovation as the principal source of growth in the economy*. In Howells et al (eds). *Innovation policy in a global economy* Cambridge, UK: Cambridge university press, 229-235
- Carnevale A. P. et al. (1990). *Work place basics: The essential skills employers want*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Chhibber, A. (2000). *Social capital, the state, and development outcomes*. In Partha Coleman, James. (1994). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
- Coleridge, Tristan. (2004). "Definitions of Social Capital. Retrieved from: <http://www.socialcapitalresearch.com/literature/definition.html>
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford. UK. Butter worth Heinemann.
- Farr, J. (2004). Social capital: a conceptual history. *Political Theory*, 32 (1). 6-33
- Farr, J. (2004). Social Capital: A Conceptual History. *Political Theory*. 32,(1). 6-33.
- Field, J. (2000). *Pedagogy of the new educational order*. Stoke on Trent, UK: Tentham Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: The Seabury Press.
- Freire. P. (1970). *Pedagogy learning and the new educational order*. New York: Herter and Herter.
- Fukuyama, F. (1995). Social capital and the global economy. *Foreign Affairs*. 74(5). 89-103.
- Griliches, Z. & Regev, H. (1995). Firm Productivity in Israeli industry 1979-1988. *Journal of Econometrics*, 65, 175-203.
- Habermas, J. (1984). *the theory of communicative action. Reason and rationalization of society*. 1. Beacon.
- Halpern, D. (1999). *Social capital: The New golden goose. Faculty of social and political sciences*, Cambridge University.
- Harper R. (2001). *Social capital: A review of the literature*. National statistic. UK.
- Harper R. (2001). *Social capital: A review of the literature*. Social Analysis and Reporting Division. Office for National Statistics. UK.

- Healy, T., & Côté, S. (2001). The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital. *Education and Skills*. Organisation for Economic Cooperation and Development, 2 rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Howell, S. (2001). *the production of know lodge in work teams*. Retrieved from: http://www.edst.educ.ukc.ca/aerc/2001/2001_howell.htm
- ILO. (1998). *Thematic Debate: The requirement of the world of work*. 17.202
- Johnson, D. (1998). *Lifelong Learning for all*. Retrieved from: Http:www.oecd.org//publications/observer/214/ed/editorial_eng.htm.
- Keeley, B. (2007). *human capital: how what you know shapes your life*. OECD Insights: Human Capita.
- Kessels, J. W., & Poell, R. F. (2004). Andragogy and social capital theory: The implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 146-157.
- Kessels, J. W. M. (2002). You cannot be smart against your will. *Beyond knowledge management: Dialogue, creativity and the corporate curriculum*, 47-52.
- Kessels, J. W. M. and Poell, R. F (2004) *Andragogy and social capital Theory: The implications For Human Resource Development*. *Advances in Developing Human Resource*. 6. No 2: 146-157.
- Knowles, M. S. et al. (1998). *the adult learner the definitive classic in adult education and human resource Development*. Houston, TX: Gulf publishing.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kogut, B., & Zander, U. (1996). What firms do? Coordination, identity, and learning. *Organization science*, 7(5), 502-518.
- Kwon, D. B. (2009, October). Human capital and its measurement. In Proc. *The 3rd OECD World Forum on Statistics, Knowledge and Policy* (pp. 6-7).
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Lindoman, E. C. (1929). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Ling, Y. H. (2012). A Study on the Influence of Intellectual Capital and Intellectual Capital Complementarity on Global Initiatives. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(2), 154-162.
- Merriam, S. B & Caffarella, R. R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD. (2001). *The well-being of Nations: The role Human and social capital*. Paris: Author.
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Pearson, M., & Ford, L. (1997). *Open and flexible PhD study and research*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Program.
- Percival, A. (1996). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 31 (1). 3-24.

- Plagens, G. K. (2011). Social capital and education: Implications for student and school performance. *Education and Culture*, 27(1), 40-64.
- Portes, A. (1998). Social capital: The origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of sociology*, (24) 1-24.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Decaling social capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65-78.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The collapse and Revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Robinson, D. (1997). *social capital and policy Development. Institute of policy*. Victoria University of Wellington, Wellington.
- Romer, P. M. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98(5), 71-102.
- Salamon, L. M. (1991). *Human Capital and America's Future*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Salling, O. (2000). Lifelong learning and collective experience. Retrieved from: www.edst.educe.Ubc.Caerc/2000/sallingolesen1-Final.PDF.
- Schultz, T. W. (1981). *Investing in people*. Berkeley, Calif: University of California.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 1, 1-22.
- Scott, P. (1994). Wider or deeper? International dimensions of mass higher education. *Journal of Tertiary Education Administration*, 16 (2), 179-194.
- Solow, R. (1956). A contribute, - the theory of economic growth. *Quarterly Journal of economics*, 70, 65-94.
- Spellerberg, A. (2001). *Framework for the Measurement of social capital in New Zealand*. statistics New Zealand. Wellington catalogue 01. 95.
- Stone, W., & Hughes, J. (2002). *Empirical meaning and measurement validity*. Australian Institute of Family Studies June.
- Storberg, J. (2002). the evolution of capital theory: A critique of a theory of social capital and implications For HRD. *Human Resource Development Review*, 1(4), 468-499.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. University of Twenty, Netherlands.
- Wilkinson, R. (1996). *Unhealthy societies: the afflictions of inequality*. London: Rutledge.
- Wilson, P. A. (1997). Building social capital: A learning Agenda for the Twenty – First Century. *Urban studies*, 34 (6). 745-760.

تبیین نقش‌های مثبت و منفی منتورینگ در بهبود تسهیم دانش: موانع و راهکارهای پیاده‌سازی منتورینگ

آرین قلی‌پور^۱

سیدجواد موسوی^{۲*}

محمد هاشمی^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۲۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۹)

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین نقش مثبت و منفی منتورینگ در بهبود تسهیم دانش است. به دلیل رقابت شدید بین شرکت‌های فعال در صنعت بازار سرمایه، جابه‌جایی زیاد کارکنان مستعد و باتجربه را در این صنعت شاهد هستیم، به همین منظور جهت حفظ و تسهیم دانش در شرکت قبل از ترک پرسنل کلیدی روش منتورینگ پیشنهاد و مورد بررسی قرار گرفت. نمونه آماری این پژوهش کارکنان کلیدی باتجربه و کارشناسان منابع انسانی سه شرکت تأمین سرمایه امین، لوتوس پارسیان و بانک ملت می‌باشد که با موضوع مورد تحقیق آشنایی دارند. نمونه پژوهش از طریق روش گلوله برفی انتخاب شده است. روش تحقیق نیز کیفی و ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه می‌باشد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. به طور کلی هدف پژوهش حاضر رسیدن به پاسخ سه سوال مهم ذیل می‌باشد: ۱. موانع تسهیم دانش در سازمان کدام‌اند؟ ۲. راه‌های اجرای داوطلبانه منتورینگ در سازمان کدام‌اند؟ ۳. چه راهکارهایی جهت پیشگیری از ترک سازمان توسط کارآموز پیشنهاد می‌کنید؟ با توجه به نتایج به دست آمده، از دیدگاه افراد مصاحبه شونده موانع تسهیم دانش به سه قسمت موانع فردی، سازمانی و فرهنگی تقسیم می‌شوند. راهکارهای اجرای داوطلبانه منتورینگ در سازمان شامل سه بخش آموزش، جبران خدمات و تعیین متصدی اجرای منتورینگ می‌شوند. راهکارهای پیشگیری از ترک سازمان توسط کارآموز نیز در چهار بخش طبقه‌بندی شده است که عبارت است از: استخدام، امتیازات شغلی بعد از منتورینگ، برند سازی و رویه اجرایی منتورینگ.

واژه‌های کلیدی: منتورینگ، تسهیم دانش، ترک شغل

^۱ - استاد مدیریت، گروه مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲ - کارشناس ارشد گروه مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: jmousavi@ut.ac.ir

^۳ - کارشناس ارشد گروه مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۱- مقدمه

افراد در سازمان‌ها به طور طبیعی به احتکار دانش در ذهن خود تمایل دارند، اما انتقال دانش و تجارب می‌تواند به کار ارزنده و پر استقبالی تبدیل شود به شرطی که رویکرد مناسب دانش‌محور، پیاده‌سازی شود. استراتژی مدون دانش، موجب پیشرفت‌های زیادی در مدیریت و انتقال دانش می‌شود. زیرا در سازمان‌های برخوردار از استراتژی مدیریت دانش، انتقال دانش و تجارب مبدل به بخشی از فرآیند کسب و کار می‌شود و اعضای سازمان و به ویژه مدیران آن، همواره در مقابل سوالاتی این چنین قرار دارند: چگونه می‌توان با انتقال و اشتراک‌گذاری دانش و با استفاده از تجارب دیگران روش‌ها و فرآیند انجام کار را اصلاح و بهبود بخشید؟ چگونه می‌توان از حقایق و حوزه‌هایی که سازمان در آن درگیر است، اطلاعات لازم را کسب و منتقل کرد؟ چگونه می‌توان در مورد آنچه این سازمان انجام می‌دهد، مبدل به بهترین شد؟

تحقیقات نشان می‌دهند که سازمان یادگیرنده و منتورینگ هم برای یادگیری و هم برای مدیریت دانش در سازمان‌ها حیاتی هستند (Xianting & Fungfai, 2009). مدیریت موثر با خلق و تسهیم دانش می‌تواند شرکتی با مزیت رقابتی خلق کند. شرکت‌ها می‌توانند با فراهم کردن کارکنانی بامهارت و انگیزه مناسب خلق و تسهیم دانش را تسهیل کنند. این پژوهش در شرکت‌های تأمین سرمایه انجام شده است، با توجه به اینکه مدیران این شرکت‌ها اذعان داشتند که تسهیم دانش در شرکتشان پایین بوده و از آنجایی که قصد طراحی و به‌کارگیری نظام تسهیم دانش را دارند، ما در این پژوهش منتورینگ را برای حل این مساله و به اشتراک‌گذاری دانش بین پرسنل ارائه کردیم.

به دلیل رقابت شدید در بین شرکت‌های فعال در صنعت بازار سرمایه جابه‌جایی کارکنان مستعد و باتجربه در این صنعت بالا می‌باشد. بدین معنا که شرکت‌ها در صدد آن هستند که چنین کارکنانی را به خدمت گرفته و از این طریق در چرخه‌ی رقابت باقی‌مانده یا حتی دیگر رقبا را از این چرخه خارج نمایند. همچنین آن‌ها در پی آن‌اند که با به‌کارگیری چنین نیروهای مستعدی خدمات خود را بهبود بخشیده و در نتیجه موجبات رضایت و حفظ مشتریان را فراهم سازند. در این بین یکی از مشکلات حائز اهمیت این شرکت‌ها، از دست دادن نیروی کار باتجربه و مستعد و مشکلات حاصل از آن می‌باشد. به عبارت دیگر کارکنان باتجربه هنگام ترک سازمان، دانش و تجربه خویش را بدون انتقال به سایر کارکنان با خود به خارج از سازمان می‌برند. بنابر گفته‌مدیران این شرکت‌ها، حفظ دانش افراد کلیدی سازمان با ارزش‌ترین بخش سازمان است و اگر این افراد کلیدی سازمان را ترک کنند دانش خود را نیز از سازمان می‌برند.

ادبیات و پیشینه پژوهش منتورینگ

یافته‌های تحقیقات حاکی از آن است که افزون بر دو- سوم کارکنان درگیر در روابط منتورینگ^۱ هستند (Egan and Song, 2008). برخی از برآوردها حاکی از آن‌اند که تقریباً ۷۰ درصد از شرکت‌های بزرگ در آمریکا، از برنامه منتورینگ استفاده می‌کنند. همچنین، تحقیقات حاکی از آن است که اکثر مدیران، حداقل یک رابطه منتورینگ در طی کارراه شغلی خود داشته‌اند. با در نظر گرفتن بهترین روش، برنامه‌های منتورینگ تقریباً توسط ۷۱ درصد از ۵۰۰ شرکت مجله فورچون مورد استفاده قرار گرفته است. منتورینگ خوب، منافع بسیاری برای منتور و کارآموز در پی خواهد داشت که از آن جمله می‌توان به حفظ و نگه داشتن دانش و افزایش رضایت شغلی اشاره نمود (Richard et al., 2009; Hallam et al., 2012). با توجه به روندهای جاری در محل کار همانند تفویض بیشتر مسئولیت به کارکنان، افزایش نیاز به یادگیری مستمر و اتکای بیشتر بر توسعه شغلی، بعید به نظر می‌رسد اهمیت منتورینگ به این زودی کاهش پیدا کند (Hezlett & Gibson, 2005).

منتور، کارمند ارشد، مولد و باتجربه‌ای است که کارمند کم‌تجربه‌ای به نام کارآموز را توسعه می‌دهد (Noe et al., 2011). واژه منتور دارای مترادف‌های بسیاری است که در سراسر ادبیات آموزشی و کسب‌وکار به جای یکدیگر بکار می‌روند. عمومی‌ترین مترادف‌های آن معلم، مربی، مشاور، راهنما می‌باشد (Field et al., 2001). واژه برگرفته از «منتور- یک متفکر^۲» می‌باشد (Pask & Joy, 2007). کار منتور، ترویج یادگیری هدفمندی است که دربرگیرنده ظرفیت‌سازی از طریق روش‌هایی همانند راهنمایی کردن، مربیگری، ارائه تجارب، مدل‌سازی و مشاوره می‌باشد (Lawal, 2011). هارت^۳ (۲۰۰۹)، منتورینگ را بدین صورت تعریف نموده است: منتورینگ رابطه‌ای توسعه‌ای و از روی هدف است که در آن یک فرد باتجربه و مطلع، زندگی شخصی و حرفه‌ای فردی کم‌تجربه و با آگاهی کم را پرورش می‌دهد (Hart, 2009). کلازن و کالترباک (۲۰۰۲)؛ نیز منتورینگ را فرآیندی می‌دانند که در آن یک فرد (منتور) اشخاص دیگر (کارآموز) را به منظور مدیریت نمودن یادگیری او ترغیب می‌نماید به طریقی که کارآموز در کسب دانش جدید، مهارت و توانایی و ایجاد انگیزه مستمر برای انجام این کار، متکی به خود گردد (Klasen, & Clutterbuck, 2002). همچنین، ماتیز و جکسون (۲۰۰۰)، نیز منتورینگ را رابطه‌ای می‌دانند که در آن مدیری که در نقطه مرکزی کار راه شغلی قرار دارد، به افرادی که در ابتدای مراحل

^۱-Mentoring

^۲-Mentor – a thinker

^۳-Hart

کار راهه شغلی‌شان هستند، یاری می‌دهد. مهارت‌های فنی، بین فردی و سیاسی از جمله مهارت‌هایی است که از طریق چنین رابطه‌ای منتقل می‌گردد (Mathis and Jackson, 2000). مطابق با تئوری نقش منتور، کرام^۱ (۱۹۸۵)، منتور دارای دو کارکرد می‌باشد: نخست، کارکردهای توسعه کارراهه^۲ که به کارآموز در یادگیری روش انجام کار^۳ کمک می‌نماید و مسیر پیشرفت کارآموز در سازمان را تسهیل نموده (Ragins and Cotton, 1999). و کارآموزان را قادر می‌سازد که به نحو بهتری شغل خود را انجام دهند (Gillian, 2011). دومین کارکرد، کارکردهای روانی-اجتماعی^۴ می‌باشد. این رفتارها جنبه‌های بین فردی روابط منتورینگ را مورد خطاب قرار داده و حس کارآموز از شایستگی، خودکارایی و توسعه فردی و حرفه‌ای را تقویت می‌نماید. کارکردهای توسعه کارراهه بر سازمان و کارراهه کارآموز تمرکز دارد، درحالی‌که کارکردهای روانی-اجتماعی بیش‌تر در سطح فردی کارآموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در حوزه‌هایی از زندگی کارآموز همانند توسعه شخصی^۵ کارآموز گسترش می‌یابد (Ragins and Cotton, 1999). به طور کلی در تطابق منتور و کارآموز می‌بایست عوامل ذیل را در نظر گرفت: ارزش‌ها، شخصیت، منافع پژوهش، شیوه‌های کار، منافع غیر کاری، جمعیت شناختی/پیشینه، جنسیت، نژاد، قومیت و مذهب (Allen et al., 2009).

تسهیم دانش

مدیریت دانش، مدیریت نظام‌مند و صریح فعالیت‌های مربوط به دانش، شیوه‌ها، برنامه‌ها و سیاست‌های درون سازمانی است. منتورینگ به طور فزاینده‌ای در حال تبدیل شدن به یک راه موثر برای تسهیل خلق و تسهیم دانش است (Karkoulia et al, 2008). مدیریت نمودن جریان دانش و اطلاعات به طور فزاینده‌ای نقش مهم و برجسته‌ای در حصول مزیت رقابتی پایدار دارد (Loebbecke et al., 2016). تسهیم دانش را می‌توان فعالیتی نظام‌مند به منظور انتقال و مبادله دانش و تجربه میان اعضای یک گروه یا سازمان با یک هدف مشترک تعریف نمود. تسهیم دانش به عنوان فرآیند شناسایی، توزیع و بهره‌برداری از دانش موجود به منظور حل مطلوب‌تر مسایل نسبت به گذشته تعبیر می‌شود. تسهیم دانش در واقع انتقال دانش بین افراد یا سازمان‌ها است. این امر می‌تواند در راستای فرآیندهای رسمی یا غیررسمی اتفاق بیافتد. فعالیت‌های غیررسمی بر تسهیم دانش تمرکز دارد، این امر به این جهت می‌باشد که دانش آشکار می‌تواند به صورت آسان تری انتقال پیدا کند. دلیل دیگر آن مربوط به ویژگی‌های خود دانش ضمنی است که

^۱-Kram

^۲-Career Development

^۳-Learning the ropes

^۴-Psychosocial functions

^۵-Personal development

انتقال آن نیاز به یک سیستم مشارکتی و جمعی و فرهنگی دارد که اعضای سازمان را ترغیب می‌کند که مهارت‌های خود را به اشتراک بگذارند و مهارت‌های جدید را نیز از همکاران خود بیاموزند. هریس و موران^۱ (۱۹۹۶) بیان کرده‌اند که فرآیندهای فرهنگی نیاز به همکاری و تعاملات جمعی و یادگیری دارد تا مهارت‌ها بتوانند بین افراد انتقال یابند. در این راستا دانش ضمنی می‌تواند به طور موثری از طریق تعاملات غیررسمی و گروهی و فرآیندهای کاری انتقال یابد. انتقال دانش موثر به عوامل مختلفی مربوط می‌شود از جمله ساختار سازمانی و مدیریت، محیط سازمانی، فرهنگ سازمانی و تکنولوژی که در بخش‌های آتی به آن پرداخته خواهد شد (رمضانی، ۱۳۸۲، ص ۲۶۶). در انگلستان و هلند، شرکت‌ها با استفاده از چهار مکانیزم عمده به انتشار دانش سازمانی/ پرسنلی می‌پردازند: ۱. تعاملات تیمی^۲: در رابطه با این عامل از کارکنان خواسته شد تا درگیر کار تیمی گردند تا با انتقال هرچه بیشتر دانش سازمانی و تیمی منجر گردد و این امر سبب انتشار و جریان آزاد دانش حرفه‌ای بین اعضای تیم گردید. این کار باعث شد تا تعاملات بین اعضای تیم دانشی ایجاد کند که بر اساس کار تیمی بوده است. ۲. پایگاه‌های داده/ کتابخانه‌های الکترونیکی و انجمن‌های دانش اینترنتی^۳: این نوع ارتباطات برای انتقال دانشی است که رمزی شده است. ۳. مدل آموزشی مربی‌گری / منتورینگ^۴: نقش مربی را اعضای ارشد سازمان انجام می‌دهند. ۴. ارتباطات شبکه‌ای (روری دانیلی^۵، ۲۰۰۸). سه عامل بر نیت تسهیم دانش اثرگذار است: ۱. نگرش به رفتار تسهیمی^۶؛ ۲. هنجارهای اجتماعی مرتبط با این رفتار تسهیمی؛ و ۳. باورها در مورد کنترل بر رفتار تسهیمی (Zhang & Jiang, 2015). از سوی دیگر، از طریق روابط منتورینگ، کارآموز حداقل دو نوع دانش کلامی- دانش سازمانی و دانش تخصصی و نیز مهارت‌های تخصصی، بین فردی، مدیریت زمان، مهارت‌های خود سازمان‌دهی، تغییرات عاطفی و خصوصاً اعتماد به نفس را فرامی‌گیرد (Hezlett, 2005).

۲- روش تحقیق

ابزار گردآوری داده‌های پژوهش حاضر، مصاحبه (نیمه ساختار یافته) می‌باشد. برای انجام مصاحبه هماهنگی‌های قبلی صورت می‌پذیرفت و مصاحبه در محل کار مصاحبه شونده‌گان و با رعایت تمام جوانب و به صورت خصوصی و دو به دو انجام می‌شد. این بخش از تحقیق طولانی‌ترین و پر حجم‌ترین بخش از تحقیق را شامل می‌شود. نمونه‌گیری پژوهش حاضر به روش

^۱-Harris and Moran

^۲-Team-based Interaction

^۳-Electronic Databases and Internet-based Knowledge Forums

^۴-A Coach /Apprentice Training Model

^۵-Rory Donnelly

^۶-Sharing Behavior

گلوله برفی و ملاک محور انجام شده است؛ یعنی از افراد خواسته شد نمونه‌های مطلع در رابطه با موضوع تحقیق را جهت انجام مصاحبه‌های بعدی معرفی نمایند. تعداد نمونه در پژوهش حاضر ۱۰ نفر از کارکنان کلیدی باتجربه و کارشناسان منابع انسانی سه شرکت تأمین سرمایه امین، لوتوس پارسیان و بانک ملت را تشکیل می‌دهند. برای مصاحبه مدت زمان خاصی در نظر گرفته نشد و مدت مصاحبه با توجه به کیفیت داده‌ها تعیین می‌شد به این ترتیب که مصاحبه‌های غنی‌تر مدت زمان بیشتری را به خود اختصاص می‌داد.

در هنگام شروع مصاحبه ابتدا اطلاعات کلی در مورد تحقیق و تعریف اجمالی از تسهیم دانش و روش منتورینگ به مصاحبه شونده‌گان داده می‌شد و پس از آن و با مطرح کردن سؤالات از پیش تعیین‌شده به اخذ نظرات مصاحبه‌شونده‌گان پرداخته شده است. در فرایند مصاحبه‌ها، هر مصاحبه به صورت جداگانه ضبط و سپس پیاده‌سازی شده است تا اطمینان حاصل شود چیزی نادیده گرفته نمی‌شود. اصلی‌ترین سؤالات مصاحبه بدین صورت بوده‌اند:

- ۱- موانع تسهیم دانش در سازمان شما کدامند؟
- ۲- به نظر شما راه‌های اجرای داوطلبانه منتورینگ در سازمان شما کدامند؟
- ۳- به نظر شما امکان ترک سازمان توسط کارآموز بعد از اتمام رابطه منتورینگ وجود دارد؟ چه راهکارهایی را برای پیشگیری از این مورد پیشنهاد می‌کنید؟

۴- یافته‌های پژوهش

اولین سوال این پژوهش شناسایی موانع تسهیم دانش در شرکت‌های تأمین سرمایه می‌باشد. برای شناسایی موانع، با مدیران و کارکنان خبره شرکت‌های تأمین سرمایه امین و لوتوس پارسیان که تجربه بیشتری را در حوزه منتورینگ دارند به صورت جداگانه و انفرادی مصاحبه به عمل آمد. مصاحبه‌ها تحلیل شده و کدگذاری شدند، بعد از اتمام مرحله کدگذاری در مورد سوال اول به تم‌های زیر رسیدیم، از دیدگاه افراد مصاحبه شونده موانع تسهیم دانش در درجه اول به سه قسمت موانع فردی، سازمانی و فرهنگی تقسیم می‌شوند، هر کدام از این عوامل دارای زیرمجموعه‌های متعددی به شرح ذیل (جدول ۱) می‌باشند.

جدول ۱: تم‌های استخراجی در مورد موانع تسهیم دانش در شرکت‌های تأمین سرمایه

تم اصلی	تم‌های فرعی ۱	تم‌های فرعی ۲
شناسایی موانع تسهیم دانش	موانع فردی	کمبود زمان کافی برای تسهیم دانش
		حفظ مزیت رقابتی نسبت به همکاران (ترس از تهدید امنیت شغلی)
		ضعیف بودن مهارت‌های ارتباطی میان فردی
		کمبود انگیزه و بی‌علاقگی
		ترس از انتقاد در رده مدیریتی
		نگرانی ناشی از کمبود دانش کافی
		شخصی دانستن دانش کسب‌شده به دلایل رفتاری
		وجود شکاف دانشی بین مدیران واحدهای مختلف
		عدم آگاهی و درک از مزایای تسهیم دانش برای سازمان و همکاران
		عدم آگاهی کافی مدیر نسبت به سطح دانش زیردستان
	موانع سازمانی	نبود ساختار و برنامه مدون برای تسهیم دانش
		فقدان سیستم‌های ارزیابی و پاداش شفاف برای تشویق به تسهیم دانش
		فقدان یک نهاد مشخص برای تسهیم دانش
		عدم اهمیت به بخش منابع انسانی در شرکت‌های تأمین سرمایه
		عدم آموزش کافی پرسنل در جهت دانستن مزایای تسهیم دانش برای سازمان و خود افراد
		وجود رقابت بین واحدهای مختلف سازمان
		عدم حمایت مدیران از تسهیم دانش
		وجود حوزه‌های کاری بسیار گسترده
	موانع فرهنگی	نبود فرهنگ همکاری و کمک به دیگران
فرهنگ غلط پیشرفت در سازمان‌های تأمین سرمایه (میل به ارتقای شغلی در سریع‌ترین زمان)		
خودمحوری افراد و عدم تمایل به کار گروهی		

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

در بخش موانع فردی می‌توان گفت که مهم‌ترین عامل از دید مدیران این سازمان‌ها بحث ترس افراد از تهدید موقعیت شغلی‌شان بعد از آموزش تجارب و دانش خود به همکاران می‌باشد. عوامل دیگری همچون کمبود زمان کافی به دلیل تقسیم نامناسب حوزه‌های کاری، ضعف برخی از افراد در مهارت‌های ارتباطی، کمبود انگیزه و بی‌علاقه بودن پرسنل، عدم آگاهی از مزایای تسهیم دانش و شخصی دانستن دانش کسب‌شده مطرح شد. در مورد موانع فردی به بیان یکی از پاسخ‌ها می‌پردازیم:

«در مورد این سوال باید در درجه اول ذکر کنم که موانع تسهیم دانش منشاءهای متعددی دارد که بخشی از آن از خود فرد نشات می‌گیرد، برخی از اقدامات سازمانی و برخی دیگر ریشه در مسائل فرهنگی دارد. در مورد موانع فردی باید گفت که مهم‌ترین عامل بحث حفظ مزیت رقابتی نسبت به سایر همکاران می‌باشد، یعنی فرد می‌ترسد در صورتی که دانش خود را به همکارش انتقال دهد موقعیت شغلی‌اش با تهدید مواجه شود و از این کار خودداری کرده و یا آن را به صورت کامل انجام نمی‌دهد.»

در قسمت شناسایی موانع و در مورد موانع فردی دو عامل خاص مطرح شد که فقط در رده مدیریتی در این سازمان‌ها به چشم می‌خورد، اولین عامل ترس از انتقاد و عامل دوم نگرانی ناشی از کمبود دانش بود. پاسخ یکی از مدیران به سوال مطرح‌شده به شرح ذیل می‌باشد:

«ترس از انتقاد و نگرانی ناشی از کمبود دانش در رده مدیریتی در اینجا به شدت وجود دارد. به این شکل که مثلاً مدیر مالی کار واحد بازاریابی را بلد نیست و می‌ترسد که اگر در مورد بازاریابی بپرسد مورد انتقاد و تمسخر قرار گیرد که مسائل ابتدایی را هم بلد نیست، متأسفانه در اینجا واحدها به شکل جزیره‌ای اداره می‌شوند و هر واحد سعی دارد به صورت مستقل کار کند و تسهیم دانش بین واحدها به شدت پایین است.»

در مورد موانع سازمانی باید گفت که در شرکت‌های تأمین سرمایه موانع زیادی در حوزه تسهیم دانش وجود دارد. مهم‌ترین عامل در این بخش از دید اکثر مصاحبه‌شوندگان نبود یک ساختار و برنامه مدون برای تسهیم دانش بود، موارد بااهمیت دیگر عبارتند از فقدان وجود یک نهاد مشخص برای تسهیم دانش، عدم اهمیت به بخش منابع انسانی در شرکت‌های فعال در بازار سرمایه کشور، وجود حوزه‌های کاری گسترده، عدم حمایت مدیران از تسهیم دانش و وجود رقابت بین واحدهای مختلف سازمان.

«وقتی ساختار و برنامه مدونی وجود نداشته باشد که در آن افراد همه به هم دیگر اطلاعات بدهند یک سری تنش‌ها و پیچیدگی‌ها به وجود می‌آید و مثلاً بخش دارایی ممکن است بگوید که کار واحد مالی را من نباید کمک کنم و از دادن اطلاعات خودداری کند.»

یک پاسخ دیگر که حاوی موارد کلیدی می‌باشد به شرح ذیل است:

«متأسفانه در شرکت‌های تأمین سرمایه به دلیل ماهیت مالی آن‌ها به بخش منابع انسانی توجه زیادی نمی‌شود، علاوه بر این به تسهیم دانش بها نمی‌دهند به این شکل که یک نهاد مشخصی را مخصوص این کار تشکیل نمی‌دهند که پیگیر این مساله باشد و به کارکنان آموزش دهد که تسهیم دانش چه مزایایی را برای سازمان و خود افراد در بر دارد.»

در مورد موانع فرهنگی باید گفت که این موانع خاص فرهنگ هر کشور، شهر و یا هر سازمان می‌باشد که باعث شده اکثریت افراد در قالب یک فرهنگ رفتار کنند. بعد از شنیدن پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان سه مانع فرهنگی تسهیم دانش نیز در شرکت‌های فعال در صنعت تأمین سرمایه کشور شناسایی شد. نخست، اکثر مدیران این سازمان‌ها اذعان داشتند که در اینجا اکثر افراد خودم‌محور هستند و تمایلی به تسهیم تجارب و دانش خود با سایر همکاران ندارند و همین امر باعث می‌شود که تسهیم دانش بسیار کمی را در اینجا شاهد باشیم، یک مورد دیگر که به اعتقاد مدیران فرهنگی خاص کشور ایران می‌باشد بحث فرهنگ همکاری و عدم تمایل به کمک به دیگران به دلایلی همچون دیدگاه رقابتی افراد به یکدیگر و تهدید موقعیت و جایگاه شغلی‌شان در سازمان می‌باشد و آخرین مورد یک بحث فرهنگ پیشرفت در شرکت‌های تأمین سرمایه می‌باشد به این شکل که در گذشته به دلیل کمبود نیروی خبره در بخش مالی کشور افراد خیلی زود ارتقای شغلی گرفته و به سطوح بالای سلسله‌مراتب سازمانی رسیده‌اند و باعث به وجود آمدن این فرهنگ غلط شده‌اند که هر کسی بعد از ورود به تأمین سرمایه‌ها باید به سرعت ارتقای عمودی بیابد و همین امر باعث حاکم شدن جو رقابتی بین افراد شده و باعث شده است که تسهیم دانش بسیار کمی صورت بگیرد.

دومین سوال این پژوهش بعد از شناسایی موانع تسهیم دانش پیدا کردن راه‌کارهای اجرای داوطلبانه منتورینگ در این شرکت‌ها به عنوان یک روش مناسب برای افزایش موفقیت تسهیم دانش می‌باشد. به این منظور با مدیران این شرکت‌ها مصاحبه‌هایی به صورت جداگانه انجام شد و در نهایت موفق به شناسایی راه‌کارهایی به شرح جدول ۲ شدیم. راهکارهای اجرای داوطلبانه به سه بخش آموزش، جبران خدمات و تعیین متصدی اجرای منتورینگ تقسیم می‌شوند. در رابطه با راه‌کارهای اجرای داوطلبانه منتورینگ اکثریت مدیران اذعان داشتند که باید در این راستا فرهنگ‌سازی صورت گیرد. باید در سازمان انجام داوطلبانه منتورینگ به یک فرهنگ تبدیل شود. عوامل متعددی بر ایجاد فرهنگ اجرای داوطلبانه منتورینگ موثرند که به طور خلاصه می‌توان راه‌کارها را به سه دسته‌ی آموزش، جبران خدمات و تعیین متصدی انجام منتورینگ تقسیم کرد. مهم‌ترین عامل از نظرشان عامل جبران خدمات می‌باشد، زیرا در بازار سرمایه مهم‌ترین عامل انگیزاننده بحث‌های مالی می‌باشد. در مورد جبران خدمات باید اقداماتی نظیر اعطای پاداش‌های مادی به افراد درگیر در رابطه منتورینگ، ارتقای افراد در سیستم گریدینگ شرکت، تقدیر و تشکر از منتور ها و منتهی ها در بین جمع، اعطای امتیازات برابر یا نزدیک به مدیران به منتورهای فعال، ارتقای شغلی منتورهای فعال و کلیدی، شرکت دادن منتورها در تصمیم‌گیری‌های مهم سازمان و همچنین رعایت عدالت در ارائه پاداش‌ها به منتور ها و منتهی‌ها

می‌باشد. با ارائه این امتیازات به افراد درگیر در روابط منتورینگ می‌توان انگیزه‌هایی را در جهت اجرای داوطلبانه آن بین پرسنل ایجاد کرد.

نمونه پاسخ یک مصاحبه شونده در رابطه با بحث جبران خدمت به شرح ذیل است:

«به نظر من در شرکت ما باید در درجه اول افرادی که منتورینگ داوطلبانه انجام داده‌اند را از لحاظ مالی تأمین کنیم، یعنی به آن‌ها پاداش‌هایی را هم به صورت رسمی و هم به صورت غیررسمی اعطا کنیم. علاوه بر این در شرکت ما سیستمی داریم به نام گریدینگ هر شخصی که گریدش بالاتر باشد مزایای بیشتری را هم دریافت می‌کند و ما افراد درگیر در روابط داوطلبانه منتورینگ را ارتقای گرید بدهیم. منتورینگ هم جز آیتم‌های اثرگذار بر ارتقای گرید افراد باشد چیزی مثل مدرک تحصیلی و ... مورد دیگر اینکه اگر در سازمان ما به دلیل تخت بودن سلسله‌مراتب جایی برای ارتقای عمودی نباشد بیاییم و منتورهای موفق را از مزایای مشابه و یا نزدیک به مافوقش بهره‌مند کنیم.»

همان طور که از پاسخ این مدیر مشخص است در هر سازمان متناسب با شیوه‌های خاص آن سازمان ممکن است مزایای انگیزاننده افراد هم فرق کند مثلاً در شرکت تأمین سرمایه امین سیستم گریدینگ حاکم است و ارتقای گرید یکی از عامل‌های بسیار انگیزاننده می‌باشد.

دومین عامل بسیار مهم در ایجاد فرهنگ اجرای داوطلبانه منتورینگ بحث تعیین متصدی اجرای منتورینگ می‌باشد، از مزایای وجود این متصدی می‌توان به این موارد اشاره کرد: این نهاد می‌تواند استراتژی‌ها و اهداف مدنظر روابط منتورینگ را تعیین کند، افراد متخصصی را به عنوان منتور انتخاب و جذب کند، برای پرسنل پرونده منتورینگ ایجاد کند، بعد از پایان رابطه از منتور گزارش گرفته و از منتهی بازخور بگیرد، استانداردهایی را برای اجرای منتورینگ تعریف کرده و بعد از اتمام رابطه میزان موفقیت رابطه را به صورت عادلانه و کاملاً مستقل ارزیابی کند، هدف واحد و نهایی کل سازمان را به افراد ابلاغ کند، سیستمی را برای ثبت توانایی افرادی که می‌خواهند منتور شوند طراحی کند و در اختیار منتهی‌ها قرار دهد تا به راحتی منتورهای خود را انتخاب کنند، بر نحوه انجام منتورینگ نظارت کند و در پایان بتواند به صورت کاملاً مستقل و عادلانه ارزیابی کرده و متناسب با میزان موفقیت رابطه به منتور و منتهی پاداش دهد. پس با توجه به مطالب ذکر شده وجود این واحد که بتواند به خوبی منتورینگ را از انتخاب منتور ها و منتهی ها تا پایان رابطه رهبری و اداره کند و پاداش‌هایی را به صورت کاملاً عادلانه اعطا کند می‌تواند نقش بسیار مهمی را در زمینه ایجاد فرهنگ اجرای داوطلبانه منتورینگ ایفا کند. نمونه پاسخ یکی از مصاحبه شونده‌گان به شرح ذیل است:

«به نظرم باید برای منتورینگ دستورالعمل نوشته شود و برای هر کدام از پرسنل پرونده منتورینگ را در داخل پرونده پرسنلی‌اش ایجاد کنیم تا به صورت منظم اقداماتش ثبت شود. بحث ارزیابی میزان موفقیت منتورینگ هم مهم است که بعد از سنجش، پاداش‌های عادلانه‌ای داده شود، باید افراد و به خصوص منتورها توجه شوند که این رابطه نه تنها برایشان تهدید نیست بلکه موجب پیشرفت اون هم هست. و از لحاظ مادی و معنوی کارش توسط سازمان جبران می‌شود. باید بر کار تیمی تأکید شود و افراد مستعد برای منتور شدن انتخاب شوند و همه این موارد باید توسط یک واحد که مسئولیت انجام منتورینگ را برعهده گرفته است انجام شود.»

در مورد آموزش باید گفت که یک مقوله بسیار مهم است که بخشی از کارهایی که باید در این حوزه انجام شود عبارتند از: برگزاری جلسات دوره‌ای توجیهی برای پرسنل، آموزش‌های عمومی و تخصصی در رابطه با منتورینگ و تسهیم دانش به پرسنل، ارتقای مفاهیم منابع انسانی در سازمان، برگزاری جلسات با منتورهای موفق بیرون از سازمان و ابلاغ مشکلات ناشی از ترک سازمان توسط یک نیروی کلیدی قبل از تسهیم دانش ضمنی خود.

در رابطه با بحث آموزش نمونه پاسخ یکی از مصاحبه شونده‌گان در ذیل آورده شده است:

«به نظر من بحث آموزش بسیار مهم می‌باشد، یعنی اینکه سازمان آموزش‌های عمومی و تخصصی را در مورد منتورینگ به افراد سازمان ارائه دهد، همچنین کلاس‌هایی را برای آموزش نحوه انتقال دانش برای منتورها بر گذار کند زیرا فقط دانستن مهم نیست و نحوه انتقال دانش نیز بسیار مهم می‌باشد.»

در کل مهم‌ترین مطالبی که در بحث ایجاد فرهنگ منتورینگ به آن اشاره شد و در پاسخ کلیه مصاحبه شونده‌گان مشاهده شد عبارت بودند از اعطای پاداش‌های مادی، ارتقای پست، ارتقای گرید سازمانی، برگزاری جلسات دوره‌ای بین پرسنل و تقدیر از اعضای درگیر در روابط منتورینگ، تقسیم افراد در قالب تیم‌های متشکل از افراد قوی و ضعیف و رعایت عدالت در اعطای پاداش‌ها.

جدول ۲: تم‌های استخراجی در مورد راه‌کارهای اجرای داوطلبانه منتورینگ در شرکت‌های تأمین سرمایه

تم اصلی	تم‌های فرعی ۱	تم‌های فرعی ۲
راهکارهای اجرای داوطلبانه منتورینگ	آموزش	برگزاری جلسات دوره‌ای توجیهی برای پرسنل
		آموزش‌های عمومی و تخصصی به پرسنل
		آموزش افراد در زمان ورود به سازمان
		اعتمادسازی برای منتور (آموزش کارآموز برایش تهدید نیست بلکه باعث پیشرفتش است)
		ارتقای مفاهیم منابع انسانی در سازمان
		برگزاری جلسات مداوم بین مدیران واحدها
		برگزاری جلسات با منتورهای موفق بیرون از سازمان
		ابلاغ مشکلات ناشی از ترک سازمان توسط یک نیروی کلیدی قبل از تسهیم دانش ضمنی
راهکارهای اجرای داوطلبانه منتورینگ	جبران خدمات	اعطای پاداش‌های مادی به افراد درگیر در رابطه منتورینگ
		ارتقای افراد در سیستم گریدینگ شرکت
		تقدیر و تشکر از کارکنان فعال در زمینه منتورینگ در بین جمع
		اعطای امتیازات برابر با مدیران به منتورهای فعال
		ارتقای پست به منتورهای موفق و کلیدی سازمان
		ایجاد انعطاف در آیین نامه‌ها جهت تشویق افراد توسط مدیر
		شرکت دادن منتورها در تصمیم‌گیری‌های مهم سازمان
		ایجاد تمایز بین کارکنان درگیر در روابط منتورینگ با سایر پرسنل
		اعطای بازخور آنی بعد از اتمام موفقیت‌آمیز منتورینگ و بازخور بلندمدت بعد از پایان سال مالی
		رعایت عدالت در ارائه پاداش به منتورها و کارآموزان
تعیین متصدی اجرای منتورینگ	تعیین متصدی اجرای منتورینگ	مشخص بودن یک واحد برای رهبری و اداره منتورینگ
		جذب نیروهای متخصص برای واحد منتورینگ
		تأکید بر کار تیمی (تیم‌های متشکل از افراد قوی و ضعیف)
		تبیین اصول و آیین‌نامه‌های منتورینگ (دستورالعمل منتورینگ)
		ابلاغ هدف نهایی و مشترک شرکت به کلیه واحدها
		ابلاغ تجربیات موفق انجام منتورینگ در شرکت‌های مشابه
		نظارت بر اجرای منتورینگ، دریافت بازخور از کارآموز و ارائه بازخور به منتور
		ایجاد پرونده منتورینگ برای پرسنل
		استقلال واحد منتورینگ در زمینه انتخاب منتورهای موفق و ارائه پاداش عادلانه
		مشخص کردن و انتخاب افراد کلیدی به عنوان منتور
ایجاد سیستم ثبت توانایی افراد و استفاده از تجارب مفید آن افراد در قالب منتورینگ		

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

سوال سوم که در ادامه راه و در حین انجام پژوهش مطرح گردید اثر منفی منتورینگ بود به این شکل که ممکن است کارآموز بعد از دریافت آموزش از منتورهای مختلف و به دلیل عدم امکان ارتقای شغلی به فکر ترک سازمان بیفتد. در این مرحله ابتدا این سوال مطرح شد که آیا این ریسک وجود دارد که پرسنل بعد از آموزش سازمان را ترک کنند؟ اگر پاسخ مثبت است راه کارهای خود را برای پوشش این ریسک بیان کنید و اگر پاسخ‌تان به سوال مورد نظر منفی می‌باشد، دلیل‌تان را بیان نمایید. در پاسخ به این سوال تمامی مصاحبه‌شوندگان به وجود این ریسک اذعان کردند. ولی تعدادی از آن‌ها به ارائه راهکار پرداخته و یک نفر از آن‌ها از خروج افراد از سازمان به شکل عجیبی استقبال کرد و نفر دیگر نیز عقیده داشت که نگرانی از ناحیه ترک سازمان توسط منتور و یا کارآموز ندارد. در ادامه حتماً دلایل و پاسخ این دو مدیر را شرح خواهیم داد. در ابتدا دیدگاه‌ها مشارکت‌کنندگانی که نگران ترک سازمان توسط منتی‌ها (کارآموزان) بودند را بیان می‌کنیم، این مدیران اعتقاد داشتند که این ریسک باید پوشش داده شود و در این مورد باید چند عامل را در نظر بگیریم که مهم‌ترین عامل رویه اجرایی منتورینگ بوده و سایر عوامل به ترتیب اولویت عبارتند از امتیازات شغلی بعد از منتورینگ، برند سازی و نحوه استخدام، همه این عوامل در جدول ۳ قابل مشاهده می‌باشد.

در مورد رویه اجرایی منتورینگ عقیده اکثریت بر این بود که باید مجریان منتورینگ افراد انتخاب‌شده به عنوان منتور توسط کارآموزان را تأیید صلاحیت کنند و تمام تلاششان بر انتخاب افراد وفادار به سازمان به عنوان منتور باشد. زیرا ریسک دیگری که در روابط منتورینگ وجود دارد، ریسک انتقال فرهنگ منتور به کارآموز می‌باشد، پس در نحوه انتخاب منتورها باید حداکثر دقت به‌کاربرده شود. علاوه بر این مجریان منتورینگ باید جلسات آموزشی را با منتورهای انتخاب‌شده بر گذار کنند و حتی اگر لازم باشد از منتورهای موفق بیرونی هم دعوت شود تا تجربیات خود را در اختیارشان قرار دهند. در این جلسات باید تأکید بر این باشد که منتورها در کارآموزان خود حس تعلق خاطر به سازمان را ایجاد کنند، زیرا کارآموزان از منتور خود تا حدودی حرف‌شنوی دارند، از طرف دیگر باید تا جایی که می‌توانند مباحث خاص شرکت خود را به کارآموز منتقل کنند و آن‌ها را توجیه کنند که بعد از آموزش شرکت چه مزایایی را به آن‌ها خواهد داد و آن‌ها را از ترک سازمان بر حذر دارند. به این شکل که برایشان توضیح دهند که صنعت تأمین سرمایه بسیار کوچک است و در صورت ترک سازمان به اعتبار حرفه‌ای کارآموز خدشه وارد می‌شود. نمونه پاسخ یک مصاحبه‌شونده در این مورد به شرح ذیل است:

«در درجه اول ما باید سعی کنیم افراد وفادار به سازمان را به عنوان منتور انتخاب کنیم، در بعضی از شغل‌های بازار سرمایه دانش یاد گرفته شده توسط کارآموز خاص همان سازمان است و برای شرکت‌های

دیگر کار آیی ندارد و همین عامل از ترک سازمان توسط او جلوگیری می‌کند. مورد بعدی اینکه منتور باید کارآموز را توجیه کند که در بازاری فعالیت می‌کند که کوچک است و با دو بار جابه‌جا شدن اعتبار خود را از دست می‌دهی و هیچ جایی دیگر شما را استخدام نمی‌کند.»

در مورد امتیازات شغلی بعد از منتورینگ اکثر مدیران مصاحبه شونده به ذکر سه مورد پرداختند که اولین مورد غنی‌سازی شغل می‌باشد، کارآموز بعد از اینکه آموزش دید طبیعتاً توانمندتر از قبل شده است و ما باید به او مسئولیت‌های بیشتری اعطا کنیم تا به فکر ترک سازمان نباشد، مورد دوم این است که ما کارآموزان آموزش‌دیده را دعوت کنیم که در تصمیم‌گیری‌های سازمان شرکت کرده و ایده‌های خود را مطرح کنند تا احساس مهم بودن داشته باشند و به فکر ترک سازمان نباشند و آخرین مورد هم این است که در صورت امکان و به دلیل ماهیت بازار سرمایه پروژه‌های نظیر تحلیل شرکت‌های فعال در بورس اوراق بهادار را برای سایت‌های تحلیلی و ... را گرفته و به کارآموزان توانمند بدهیم که علاوه بر کار خود و در صورت داشتن زمان کافی انجام داده و از لحاظ مادی منتفع شوند. نمونه پاسخ یکی از مدیران به شرح ذیل است:

«انجام هر کاری با ریسک همراه است و منتورینگ هم دارای این ریسک می‌باشد. در جهت پوشش این ریسک ما می‌توانیم به فرد ارتقای شغلی بدیم ولی به دلیل ساختار تخت تأمین سرمایه‌ها ما باید شغل فرد را غنی‌سازی کنیم و به او مسئولیت‌های بیشتر از قبل بدهیم، یا اینکه مزایای دریافتی او را به مزایای دریافتی توسط مافوقش نزدیک کنیم، در تصمیم‌گیری‌های سازمان شرکتش دهیم. از طرف دیگر اگر ما بعد از اتمام رابطه منتورینگ پاداشی عادلانه و در خور به منتور و کارآموز بدهیم آن‌ها و به خصوص کارآموزان خودشان را به سازمان متعهد و مدیون می‌دانند و ترک سازمان برایشان سخت‌تر می‌شود.»

در مورد برندسازی می‌توانیم بگوییم که همه مدیران بر این موضوع تأکید کردند و در این راستا مواردی را هم مطرح کردند. مهم‌ترین عامل در اینجا همان بحث حقوق و مزایا بود که اعتقاد بر این بود که اگر سازمان حقوق و مزایای خاص‌تری را نسبت به سایر شرکت‌های فعال در صنعت اعطا کند تبدیل به یک برند می‌شود، مورد مهم بعدی پیشرو بودن در صنعت تأمین سرمایه بود، موردی دیگر هم مثل ایجاد لباس فرم هم مطرح شد، نمونه پاسخ یکی از مدیران به شرح ذیل است:

«ما باید شرکتمان را در صنعت تأمین سرمایه تبدیل به یک برند کنیم، به شکلی که کارکنان ما به پوشیدن لباس رسمی و همراه با آرم شرکت ما افتخار کنند. ما باید در این راستا اقداماتی را انجام دهیم مثل اعطای بیمه‌های درمانی خاصی که فقط مختص به شرکت ما می‌باشد. یک مورد هم می‌تواند پیشرو بودن شرکت ما در این صنعت باشد. ما باید به پرسنل این نکته را بگوییم که کلیه اقدامات و گزارش‌ها و

تحلیل‌هایی که تهیه می‌کنند به خاطر برند شرکت ما می‌باشد که ارزشمند است و اگر در کاغذی به جز سربرگ شرکت ما انتشار یابد ارزش زیادی ندارد.»

در مورد استخدام هم بیش‌ترین تأکید بر این بود که واحد منابع انسانی باید از این پس دقت بیشتری در جذب افراد انجام دهد و با برگزاری آزمون‌های وفاداری افرادی را جذب کند که بیشتر مزایای مادی برایشان اهمیت دارد و بحث ارتقای عمودی در سلسله مراتب سازمانی برایشان در درجه بعدی اهمیت قرار دارد.

یکی از مدیران مصاحبه شونده اعتقاد داشت که رفتن پرسنل از شرکت اشکالی ندارد و حتی یکی از این مدیران از ترک سازمان توسط افراد استقبال کرد. نمونه پاسخ هر دو نفر را در ادامه تجزیه و تحلیل می‌کنیم:

«به نظر من بعد از اجرای منتورینگ حتی اگر شخص سازمان را ترک کند، موردی ندارد زیرا سازمان قبل از ترک منتور و یا منتهی از منافع رابطه منتورینگ منتفع شده است. از نظر بنده این ریسک که مطرح کردید اثر منفی و ضعف منتورینگ نیست زیرا از طرفی ما قبل از این که یک منتور سازمان را ترک کند، توسط رابطه منتورینگ توانستیم بخشی از دانش ضمنی‌اش را استخراج کرده و بین پرسنل دیگر تسهیم کنیم و زمانی که این شخص سازمان را ترک کند نگرانی از این لحاظ نداریم و جانشین‌هایی برایش هستند. از طرف دیگر اگر منتهی قصد ترک سازمان را داشته باشد باز هم ایرادی ندارد زیرا بعد از ارتقای دانشش به اندازه کافی برای شرکت کار بیشتر انجام داده است.»

همان‌طور که مشخص است این مدیر اعتقاد دارد که مزایای حاصل از منتورینگ به حدی است که حتی با وجود ترک سازمان توسط منتور و یا کارآموز باز هم کفه ترازو به نفع مزایای سنگینی می‌کند و به قدرت از اجرای منتورینگ در سازمان خود حمایت می‌کند و اعتقاد دارد که به دلیل بیشتر بودن مزایای منتورینگ به نسبت به اثرات منفی آن باید منتورینگ اجرا شود و اگر هم افراد سازمان را ترک کردند جای نگرانی ندارد. زیرا سازمان قبل از رفتن این افراد از یک طرف از مزایای ناشی از ارتقای سطح دانش کارآموز بهره‌مند شده است و از طرف دیگر اگر منتور قصد ترک سازمان را داشته باشد سازمان موفق شده است قبل از ترک سازمان توسط آن کارمند کلیدی بخشی از دانش ضمنی آن را استخراج کند.

حال پاسخ مدیر دیگر را در رابطه با ریسک ترک سازمان شرح می‌دهیم:

«بله این ریسک خروج از شرکت ما وجود دارد، ولی بنده اعتقاد دارم که اگر این خروج از کار به این شکل باشد که شخص خارج شده از شرکت ما بتواند در پست‌های بالاتری در جای جدید کار کند، این برای شرکت ما نه تنها بد نیست بلکه باعث افتخار نیز می‌باشد زیرا ما توانسته‌ایم همچنین نیرویی را پرورش

بدیم که در شرکت‌های دیگر توانسته مدیر شود. این شخص امتیازات زیادی برای ما می‌تواند ایجاد کند و یک پل ارتباطی بین شرکت ما و جای جدید می‌شود.»

این مدیر اعتقاد دارد که خروج از سازمانش نه تنها بد نیست، بلکه برای سازمانش افتخار هم هست که مدیر سازمان خاصی در شرکت ما تربیت شده است و این درست بودن کار سازمانشان را نشان می‌دهد. این مدیر اعتقاد دارد که اگر پرسنلی از این سازمان به حدی از توانایی رسید که در سازمان‌های مشابه برای تصدی شغل مدیریتی انتخاب شود نشان از درست بودن کار شرکت داشته که توانسته نیروی کاری با این سطح کیفیت پرورش دهد.

جدول ۳: تم‌های استخراجی در مورد راه‌کارهای حفظ کارکنان بعد از اتمام رابطه منتورینگ در شرکت‌های تأمین سرمایه

تم اصلی	تم‌های فرعی ۱	تم‌های فرعی ۲
راهکارهای پوشش ریسک ترک سازمان توسط پرسنل تحت آموزش بعد از اتمام منتورینگ	استخدام	آزمون وفاداری افراد متقاضی در بدو ورود به سازمان
		استخدام افراد بانگیزه‌های مادی نه ارتقاء عمودی
		توجه متقاضی استخدام در مورد ساختار تخت شرکت‌های تأمین سرمایه
	رویه اجرایی منتورینگ	انتخاب منتورهای وفادار به سازمان
		ایجاد احساس دین کارآموز به منتور
		ایجاد تعلق خاطر به سازمان
		توجه کارآموز توسط منتور از مزایای بدو آموزش
		آموزش مباحث خاص شرکت به کارآموز
	برند سازی	توجه کارآموز توسط منتور در مورد خدشه‌دار شدن اعتبار حرفه‌ای در صورت ترک سازمان
		اعطای امتیازات مادی و معنوی خاص و بهتر از رقبای صنعت
پیشرو بودن در صنعت تأمین سرمایه		
لباس فرم برای کلیه پرسنل به همراه آرم شرکت		
امتیازات شغلی بعد از منتورینگ	دعوت از خانواده پرسنل جهت شرکت در مراسم	
	اعطای مسئولیت‌های بیشتر به کارآموز بعد از اتمام رابطه (غنی‌سازی شغل)	
	دعوت کارآموز به شرکت در تصمیم‌گیری‌های مهم	
		گرفتن پروژه‌های کاری از بیرون سازمان برای کارآموزان در جهت کسب درآمد بیشتر

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه‌گیری

به طور کلی هدف پژوهش حاضر رسیدن به پاسخ سه سوال مهم ذیل می‌باشد: ۱- موانع تسهیم دانش در سازمان شما کدام‌اند؟ ۲- به نظر شما راه‌های اجرای داوطلبانه منتورینگ در سازمان شما کدام‌اند؟ ۳- به نظر شما امکان ترک سازمان توسط کارآموز بعد از اتمام رابطه منتورینگ وجود دارد؟ چه راهکارهایی را برای پیشگیری از این مورد پیشنهاد می‌کنید؟ با توجه اطلاعات به دست آمده از مصاحبه و تحلیل مضمون (تم)، از دیدگاه افراد مصاحبه شونده موانع تسهیم دانش به سه قسمت موانع فردی، سازمانی و فرهنگی تقسیم می‌شوند.

جدول ۶: موانع تسهیم دانش در پژوهش‌های گذشته

موانع فردی	موانع سازمانی	موانع فرهنگی	موانع فناوری
کمبود زمان برای افراد جهت تسهیم دانش	فقدان یا ضعف سیستم‌های ارزیابی و پاداش مناسب و به موقع برای ترغیب کارکنان به تسهیم دانش	پذیرش فاصله قدرت زیاد	عدم وجود ابزار و سیستم‌های فناوری اطلاعات مناسب جهت تسهیم دانش
ترس از به خطر افتادن امنیت شغلی فرستنده دانش	عدم حمایت مدیران ارشد از تسهیم دانش	نبود تحمل اشتباهات گذشته کارکنان	پشتیبانی فنی نامناسب از سیستم‌های فناوری اطلاعات
بی‌اعتمادی فرستنده دانش به علت امکان سوءاستفاده از طرف گیرنده دانش	عدم حمایت سازمان از یادگیری	اجتناب از عدم اطمینان و نبود ریسک‌پذیری	ناسازگاری نیازمندی‌های کارکنان با سیستم‌های فناوری اطلاعات و فرآیندهای آن
ترس از اشتباه یا نادرست بودن دانش خود و ارزیابی آن توسط دیگران	نبود سازمان‌های غیررسمی	فردگرایی و عدم تمایل به کار تیمی	اجتناب کارکنان در به‌کارگیری سیستم به دلیل عدم آشنایی با نحوه استفاده از آن
ضعیف بودن مهارت‌های ارتباطی	محدود شدن ارتباطات در جهت خاص (ساختار سلسله‌مراتبی)	نبود فرهنگ همکاری و کمک به دیگران	در دسترس قرار ندادن اطلاعات مورد نیاز برای افراد
نداشتن انگیزه برای تسهیم دانش	کمبود یا عدم وجود ارتباط و تعامل بین دارندگان و نیازمندان دانش	غالب بودن کارگرایی بر انسان‌گرایی	عدم امنیت اطلاعات
عدم تمایل به یادگیری			
ترس از پرسیدن			
عدم اعتماد به دقت و صحت دانش دیگران			

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

راهکارهای اجرای داوطلبانه منتورینگ در سازمان به سه بخش آموزش، جبران خدمات و تعیین متصدی اجرای منتورینگ تقسیم می‌شوند. ورونکا^۱ (۲۰۱۲)، در پژوهشی به ارزیابی اجرای برنامه منتورینگ و همچنین ارزیابی اینکه آیا منتورینگ به توسعه شایستگی و مهارت‌های دانشجویان کمک می‌کند یا نه؟، پرداخت. در نهایت یافته‌ها نشان داد، منتورینگ تأثیر معناداری بر توسعه شخصی دانشجویان دارد، پاسخ‌دهندگان مزایای متعدد منتورینگ مانند افزایش خودآگاهی شامل آگاهی از نقاط قوت و ضعف شخصی، شجاعت و افزایش توانایی تنظیم اهداف توسعه‌ای و همچنین جلوه‌های خاص در زمینه توسعه شخصی مانند افزایش ابراز وجود و اعتمادبه‌نفس، افزایش مهارت در مذاکره و مهارت‌های ارتباطی را تأیید کردند (Wronka, 2012).

راهکارهای پیشگیری از ترک سازمان توسط کارآموز نیز در چهار بخش طبقه‌بندی شده است که عبارت است از: استخدام، امتیازات شغلی بعد از منتورینگ، برند سازی و رویه اجرایی منتورینگ. میشل فلی پالمر^۲ (۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود به هر دو جنبه مثبت و منفی منتورینگ توجه کرد، جنبه منفی رابطه منتورینگ این است که بعد از انتقال دانش از منتور به کارآموز، ممکن است شاگرد به دلیل کسب دانش زیاد و ارتقای سطح دانش به فکر ترک سازمان و رفتن به شرکت‌های دیگر برای گرفتن جایگاه شغلی بالاتر بیفتد. نتایج به دست آمده از این پژوهش به سه دسته تقسیم می‌شوند: اول اینکه کارآموزی که سطوح بالای منتورینگ را دریافت نموده به احتمال زیاد اطلاعات شغلی بیشتری دریافت کرده و سطوح بالاتری از یادگیری را به نمایش می‌گذارد. این فرض قدیمی که منتورینگ وسیله‌ای برای انتقال دانش بین مربی و شاگرد است به طور تجربی مورد حمایت قرار گرفت. علاوه بر این دریافت انواع اطلاعات مربوط به زندگی حرفه‌ای از منتورینگ بر حفظ کارکنان اثر مستقیم داشت. دوم اینکه روابط منتورینگ می‌تواند منجر به شکل‌گیری تعهد موثر در کارکنان شود و این تعهد عاطفی می‌تواند کارکنان را به سازمان وابسته کند و کارکنان با وجود ارتقای سطح علمی و دانشی خود حاضر به ترک سازمان نباشند و این امر سبب حفظ کارکنان و دانششان در سازمان می‌شود. لاپوینتی و واندنبرگ^۳ (۲۰۱۷) نیز به این نتیجه رسیدند که منتورینگ می‌تواند از طریق افزایش تعهد عاطفی موجب جلوگیری از ترک شغل کارکنان گردد (Lapointe and Vandenberghe 2017). سوم نقش اعتماد است، عملکردهای روابط منتورینگ در دو قالب، ایجاد توانایی برای کارآموز و نشان دادن صداقت و خیرخواهی منتور نسبت به شاگردش سبب به وجود آمدن اعتماد شاگرد به منتور می‌شود. این اعتماد سبب انتقال دانش می‌شود و بعد از ایجاد این اعتماد بین طرفین است

^۱-Wronka

^۲-Michelle Fleig-Palmer

^۳-Lapointe & Vandenberghe

که تسهیم دانش صورت می‌گیرد (Palmer, 2009). علاوه بر این، محققان استدلال کرده‌اند که منتورینگ و اجتماعی‌سازی روش‌های مناسبی جهت تسهیم دانش پیچیده ضمنی هستند (Swap et al., 2001; Bryant, 2005; Hassan and Handzic, 2003; Nonaka and Konno, 1998; Eby, 1997).

در پایان با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهادهایی به شرح ذیل می‌توان ارائه نمود. در صنعت تأمین سرمایه جابه‌جایی پرسنل کلیدی بسیار زیاد می‌باشد، در این پژوهش مشخص شد که در روابط منتورینگ، منتور می‌تواند در کارآموز تعهد موثر (تعهد هنجاری) نسبت به سازمان ایجاد کند و کارآموز نسبت به سازمان تعهد و علاقه‌ی بیشتری نشان دهد و خودش را به سازمان مدیون و وابسته بداند و در نتیجه سازمان را ترک نکند، پیشنهاد می‌شود که شرکت‌های مورد بررسی سعی کنند افراد با تعهد سازمانی بالا و وفادار به سازمان را به عنوان منتور انتخاب کرده و به پرسنل پیشنهاد دهند تا ضمن ارتقای سطح دانش کارآموزان، سطح تعهد سازمانی آن‌ها به سازمان هم افزایش یابد. پیشنهاد دوم اینکه، با توجه به یافتن موانع تسهیم دانش در شرکت‌های مورد بررسی مهم‌ترین مانع فردی در این شرکت‌ها ترس از دست دادن مزیت رقابتی خود نسبت به همکاران در صورت انتقال دانش می‌باشد، مهم‌ترین مانع سازمانی هم عدم اهمیت مدیران این شرکت‌ها به بخش منابع انسانی و در نتیجه نبود یک نهاد مشخص برای برنامه‌ریزی و پاداش و ایجاد انگیزه برای تسهیم دانش در این سازمان‌ها می‌باشد و در نهایت مهم‌ترین مانع فرهنگی مشاهده‌شده در این شرکت‌ها خودمحور بودن افراد و عدم تمایل آن‌ها به انجام کار تیمی می‌باشد، در نتیجه توصیه می‌شود که شرکت‌های مذکور باید در درجه اول اهمیت بیشتری را برای مباحث مربوط به منابع انسانی شرکت قائل شوند و یک نهاد یا تیم برای اجرای برنامه‌های تسهیم دانش و منتورینگ مشخص کنند و در درجه دوم پرسنل را توجیه کنند که آموزش و انتقال دانش به همکاران نه تنها تهدید موقعیت شغلی نیست بلکه موجبات ارتقای آن‌ها را فراهم می‌کند و برای مانع فرهنگی هم سعی شود بعضی از کارها به صورت تیمی و با تیم‌های متشکل از افراد قوی و ضعیف انجام شود. پیشنهاد سوم: با توجه به ویژگی‌های جمعیت شناختی این شرکت‌ها که درصد بیشتری از پرسنل را خانم‌ها تشکیل می‌دهند، شرکت‌های تأمین سرمایه مورد بررسی باید در بحث تناظر یابی منتور و کارآموز با دقت عمل کرده تا رابطه‌ی منتورینگ به گونه‌ای باشد که منتور و کارآموز باهم احساس راحتی کرده و تسهیم تجارب و دانش به خوبی صورت گیرد. پیشنهاد چهارم: موضوع جذابی که در حین انجام پژوهش مشخص شد بحث سنجش تأثیر منتورینگ بر حفظ و نگه‌داشت کارکنان می‌باشد، زیرا در رابطه منتورینگ بخشی از فرهنگ منتور به کارآموز منتقل می‌شود، این امر بر احساس تعلق کارآموزان به شرکت و یا

تمایل آن‌ها به ترک سازمان تأثیر زیادی می‌گذارد، این موضوع خود به تنهایی می‌تواند موضوع خوبی برای تحقیقات آتی باشد. در نهایت پیشنهاد آخر اینکه، یکی از نکات جالب برای تحقیقات آینده بحث سنجش ریسک تأثیر منتورینگ بر افزایش خروج از کار آشکار پرسنل از سازمان (سنجش اثرات منفی منتورینگ) می‌باشد، زیرا بیشتر تحقیقات اثرات مثبت منتورینگ را سنجیده و از اثرات منفی آن غافل مانده‌اند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که با توجه به اینکه پژوهش در سازمان‌های فعال در یک صنعت خاص انجام شده است، جهت تعمیم نتایج به سایر سازمان‌های فعال در صناعی به غیر از بازار سرمایه، می‌بایست جانب احتیاط رعایت شود. محدودیت دیگر اینکه با توجه به جدید بودن مبحث پژوهش، در مورد راهکارهای فرهنگ‌سازی شرکت داوطلبانه پرسنل در روابط منتورینگ و توجه به اثرات منفی این رابطه، ادامه مسیر این پژوهش و نیز بسط و توسعه نتایج حاصل از آن می‌تواند قابلیت اطمینان نتایج را افزایش دهد.

۵- منابع

- Allen, T. D., Finkelstein, L. M., & Poteet, M. L. (2009). *Designing Workplace Mentoring Programs: An Evidence-Based Approach*. Wiley-Blackwell, Singapore.
- Bryant, S. E. (2005). The impact of Peer Mentoring on Organizational knowledge creation and sharing an empirical study in a software firm. *Group & Organization Management*, 30(3), 319-338.
- Donnelly, R. (2008). The management of consultancy knowledge: an internationally comparative analysis. *Journal of Knowledge Management*, 12(3), 71-83.
- Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of vocational behavior*, 51(1), 125-144.
- Egan, T. M., & Song, ZH. (2008). Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Vocational Behavior*, 72, 351-362
- Field, J. (2001). Mentoring: a natural act for information professionals? *New Library World*, 102, 269-273.
- Fleig-Palmer, M. M. (2009). The impact of mentoring on retention through knowledge transfer, affective commitment, and trust. Dissertations from the College of Business Administration.
- Fleig-Palmer, M. M., & Schoorman, F. D. (2011). Trust as a moderator of the relationship between mentoring and knowledge transfer. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(3), 334-343.
- Gholipor, R., & Hashemi, M. (2015). The Effect of Mentoring on Succession Planning: Focusing on Individual Development Plan. *Research in human resource management*, 7(2), 25-52.

- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., & Konopaske, R. (2006). *Organizations: behavior, structure, processes*. New York: McGraw-Hill.
- Gillian, B. (2011). Learning to lead in the 'year of the firsts': a study of employer led mentoring for new school leaders in Scotland. (Doctoral dissertation). University of Glasgow.
- Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Beginning Teachers Two Contrasting Models for Mentoring as They Affect Retention of Beginning Teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278.
- Hart, E. W. (2009). *Seven keys to successful mentoring*. Center for Creative Leadership.
- Hezlett, S. A. (2005). Protégés' Learning in Mentoring Relationships: A Review of the Literature and an Exploratory Case Study. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 505.
- Hezlett, S., & K. Gibson, S.H. (2005). Mentoring and Human Resource Development: Where We Are and Where We Need to Go. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 446-469
- Karkoulian, S., Halawi, L. A., & Mc Carthy, R. V. (2008). Knowledge management formal and informal mentoring: An empirical investigation in Lebanese banks. *The Learning Organization*, 15(5), 409-420.
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2012). *Implementing Mentoring Schemes, a Practical Guide to Successful Programs*. Routledge.
- Lapointe, É., & Vandenberghe, C. (2017). Supervisory mentoring and employee affective commitment and turnover: The critical role of contextual factors. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 98-107.
- Lawal, O. A. (2011). An Evaluation of Mentoring In Organizations: Nigerian Peculiarities. *IFE Psychologia : An International Journal*, 2011(1), 379-397.
- Loebbecke, C., van Fenema, P. C., & Powell, P. (2016). Managing inter-organizational knowledge sharing. *The Journal of Strategic Information Systems*, 25(1), 4-14.
- Mathis, R.L., & Jackson, J. H. (2000). *Human Resource Management* (9th Ed.). South-Western College Publishing.,
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2007). *Fundamentals of Human Resource Management*. Fourth Edition. McGraw-Hill/Irwin.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of "ba": Building a foundation for knowledge creation. *California management review*, 40(3), 40-54.
- Pask, R., & Joy, B. (2007). *Mentoring-coaching: a guide for education professionals*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ragins, B.R. and Cotton, J.L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, 529-50.
- Richard, O. C., Ismail, K. M., Bhuian, Sh. N., & Taylor, E. C. (2009). Mentoring in supervisor-subordinate dyads: Antecedents, consequences, and test of a mediation model of mentorship. *Business Research*, 62, 1110-1118.
- Steinar, K. (1996). Interviews: *An introduction to qualitative research interviewing*. Student litterateur, Lund, 8.

- Swap, W., Leonard, D., & Mimi Shields, L. A. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of management information systems*, 18(1), 95-114.
- Xianting, Y. & Fungfai, N. (2009). Learning Organization and Mentoring Practice: An Empirical Investigation. *17th Annual European Real Estate Society Conference in Milan, Italy*.
- Zhang, X., & Jiang, J. Y. (2015). With whom shall I share my knowledge? A recipient perspective of knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 277-295.

اعتبارسنجی الگوی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران^۱

یوسف محب‌زادگان^{۲*}

محمدحسن پرداختچی^۳

محمد قهرمانی^۴

مقصود فراستخواه^۵

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۶/۲۷)

چکیده

بالندگی اعضای هیئت علمی از ابزارهای مهم ایجاد تغییر و تحول در نظام آموزش عالی است که شامل تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و هدف‌مندی است که دانش فردی و مهارت‌های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه را برای اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند. این پژوهش از نوع ترکیبی است. در بخش کیفی از روش نظریه مبنایی استفاده شده است و در بخش کمی به آزمون اعتبار الگو در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران می‌پردازد. جامعه آماری بخش کیفی شامل ۱۷ نفر از افراد متخصص و صاحب‌نظر می‌باشد و بخش کمی شامل تمام اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران که از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۳۰۷ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، در بخش کیفی از روش مصاحبه عمیق و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است؛ اعتبار و روایی در بخش کیفی از طریق دو روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و مرور توسط خبرگان غیر شرکت‌کننده و در بخش کمی با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که میزان آن ۰/۹۰ بود. برای تحلیل داده‌های بخش کیفی از روش تحلیل محتوا و برای تأیید و آزمون مدل مفهومی از تحلیل عاملی تأییدی و از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده ۱۳ مقوله کلی هست که در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی، پدیده‌محوری (مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها)؛ شرایط زمینه‌ای؛ شرایط مداخله‌گر؛ راهبردهای بالندگی و پیامدها به دست آمده است که عوامل مؤثر بر فرایند بالندگی هیئت علمی و روابط آنها را نمایان می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: بالندگی اعضای هیئت علمی، رویکرد مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد، اعتبارسنجی.

^۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه شهید بهشتی می‌باشد.

^۲- استادیار وزارت علوم تحقیقات و فناوری، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: moheb56@yahoo.com

^۳- استاد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۴- دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۵- دانشیار علوم تربیتی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران، ایران

۱- مقدمه

محیط پویا و پیچیده در دنیای امروز شرایط متحول و پویایی را برای سازمان‌ها پدید آورده به طوری که سازمان‌ها برای بقا ناچارند به طور پیوسته قابلیت‌ها و شایستگی‌های خود را توسعه دهند تا بتوانند پاسخگوی شرایط متغیر و متفاوت محیطی باشند. دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی نیز مانند سایر سازمان‌ها ناگزیر از سازگاری مداوم برای بقا هستند چنان‌که راولی^۱ و همکاران (۱۹۹۷) با تأکید بر تغییر و تحولات موجود در آموزش عالی بیان می‌کنند "امروزه تغییر و توسعه در آموزش عالی یک ضرورت است نه یک فرصت". امروزه بیشتر صاحب‌نظران علم سازمان و مدیریت، منابع انسانی هر سازمان را عامل اصلی بقا، خدمت و موفقیت سازمان‌ها می‌دانند (McGillis, 2003) و در همین راستاست که در دهه‌های اخیر تأکید فزاینده‌ای بر بهسازی دانشگاهی، توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی و کارکنان از سوی سازمان‌ها و نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف قابل مشاهده است به طوری که واحدهایی با عنوان مرکز بالندگی هیئت علمی بویژه مراکز بهبود تدریس و یادگیری برای هیئت علمی تشکیل شده که گستره فعالیت‌های آنها از کل سازمان تا برنامه‌های عادی مربوط به هیئت علمی را شامل می‌شود (Grant, 2005 Cuno & Campbel, 2003) و به عنوان ابزار ارزشمندی برای بهبود کیفیت زندگی اعضای هیئت علمی، تسهیل تغییر و تحول سازمانی و بهبود جو دانشگاه مورد استفاده قرار می‌گیرد (Matthew et al, 2007).

اعضای هیئت علمی را به عنوان تقویت‌کنندگان فرهنگ، مهندسان توسعه اقتصادی، تولیدکنندگان علم و کاشفان فناوری توصیف کرده‌اند که جوامع انسانی را متحول کرده و به عنوان عاملان آموزش و پژوهش، توسعه علمی، اجتماعی و فرهنگی کشورها را تسریع می‌کنند (Dee & Doley, 2009)، در این خصوص برخی از صاحب‌نظران پا را فراتر گذاشته و معتقدند "آموزش عالی یعنی هیئت علمی" (Besse, 1975) و در متن منشور اخلاقی انجمن اساتید دانشگاه‌های آمریکا که در سال ۱۹۱۵ تدوین شده؛ پیشرفت در مجموعه دانش بشری، آماده کردن دانشجویان از طریق آموزش‌های عمومی و تربیت متخصص در بخش‌های مختلف خدمات اجتماعی، از جمله نقش‌ها و کارکردهایی است که برای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در نظر گرفته شده است (Joughin, 1969)

یافته‌های مربوط به پژوهش "عوامل مؤثر بر بهره‌وری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران" نشان می‌دهد از بین سیزده عامل شناسایی شده مؤثر بر بهره‌وری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، عامل مربوط به عملکرد اعضای هیئت علمی به تنهایی سی درصد از واریانس عوامل مؤثر

^۱-Rowley

بر بهره‌وری را تبیین کرده است (خورشیدی و همکاران، ۱۳۸۷) که حاکی از جایگاه خطیر اعضای هیئت علمی در پیشبرد رسالت‌های آموزش عالی در کلیه ابعاد و زمینه‌های علمی و عملی در جهان می‌باشد.

یکی دیگر از دلایلی که در متون چاپی بسیاری از صاحب‌نظران آموزش عالی در خصوص نیاز به بالندگی هیئت علمی مورد اشاره قرار گرفته است بحث مربوط به بالا رفتن شعور اجتماعی و آگاهی عمومی (رهایی از توهم و خردورزی فرهنگی) در خصوص کیفیت محصولات دانشگاهی و آموزش دانشگاهی است که باعث تشدید فشارهای اجتماعی بر مؤسسه‌های آموزش عالی در استفاده بهینه و اثربخش از منابع موجود، انتظار اثربخش بودن از اعضای هیئت علمی و افزایش تقاضای عمومی مردم مبنی بر پاسخگو بودن نهادهای آموزش عالی در قبال جامعه گردید (Centra, 1978; Wergin et al., 1976; Smith & Ovard, 1979).

بررسی فعالیت‌های علمی سه دهه اخیر قرن بیستم میلادی در خصوص پرداختن به موضوع بالندگی هیئت علمی نشان می‌دهد بالندگی کارکنان و اعضای هیئت علمی مسأله آینده زندگی پردیس‌های دانشگاهی است و اثربخشی پایدار دانشگاه‌ها در گرو پرداختن به این مسأله می‌باشد (فراستخواه، ۱۳۸۸). همچنین بررسی تعداد مقالات چاپ شده در هر سال در مجلات معتبر بین‌المللی در مورد بالندگی هیئت علمی از سال ۱۹۷۵ تا ۲۰۰۵ نشان می‌دهد این رقم از صفر مقاله در سال ۱۹۷۵ به تعداد تقریباً ۵۰ مقاله در سال ۲۰۰۵ رشد پیدا کرده است (Skeff et al., 2007).

ادبیات پژوهش

بالندگی اعضای هیئت علمی بنا به تعریف شبکه بهسازی هیئت علمی در آموزش عالی عبارت است از تمام برنامه‌هایی که بر عضو هیئت علمی متمرکز است و متخصصان این برنامه‌ها زمینه‌های مشاوره و راهنمایی را در مواردی چون تدریس، مدیریت کلاس، تحقیق و فعالیت‌های حرفه‌ای برای عضو هیئت علمی فراهم می‌کنند تا دانش فردی و مهارت‌های اساسی و لازم برای عملکرد بهتر در دانشگاه برای اعضای هیئت علمی فراهم گردد (Mclean et al., 2008). سابقه مفهوم بالندگی اعضای هیئت علمی به طور کامل و واضح مشخص نیست؛ با این وجود برخی معتقدند فعالیت‌های مربوط به این موضوع از قرن نوزدهم و زمان شکل‌گیری برنامه فرصت‌های مطالعاتی برای ارتقای حرفه‌ای این افراد در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۸۰ شروع شده است (Eble&McKeachie, 1985; Schuster, 1990).

سورسینلی^۱ و همکارانش (۲۰۰۶) در شکل‌گیری فرایند بالندگی هیئت علمی پنج دوره زمانی شامل دوره دانشوران (دهه ۶۰-۱۹۵۰)؛ تأکید بر اهمیت مهارت‌های پژوهشی و تسلط بر محتوای دروس) دوره یاددهندگان (دهه ۷۰-۱۹۶۰)؛ افزایش توانایی‌های تدریس، دوره توسعه‌دهندگان (دهه ۸۰-۱۹۷۰)؛ اجرای برنامه‌های بالندگی به صورت کاملاً رسمی و گسترده توسط کارشناسان بالندگی، دوره یادگیرندگان (دهه ۹۰-۱۹۸۰)؛ تأکید بر اهمیت تخصص و تجربه، تغییر پارادایم از یاددهی به یادگیری دانشجویان) و دوره شبکه (از ۱۹۹۰ تاکنون)؛ تأکید بر اهمیت مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند بالندگی هیئت علمی و تقویت مجموعه دانشگاه) را برای بالندگی هیئت علمی بیان کرده‌اند.

بررسی‌ها حاکیست تا دهه ۸۰ هدف اصلی برنامه‌های بالندگی فراهم کردن زمینه‌هایی برای بالندگی و ایجاد شایستگی‌ها و مهارت‌های اعضای هیئت علمی به عنوان آموزش دهندگان می‌باشد و به نوعی هیئت علمی بالنده کسی است که از ابزارهای مختلف آموزشی استفاده نماید، مفاهیم را خوب بپروراند و ارتباطات مؤثری برقرار نماید (Wilkerson & Irby, 1998). اما از دهه ۸۰ به بعد بیشتر برنامه‌های بالندگی، دانشجو-محور و کل‌نگر می‌باشند که عضو هیئت علمی به عنوان انتقال‌دهنده دانش بایستی یادگیری دانشجویان را تسهیل کند، این گذار (از یاددهی به یادگیری) مستلزم مهارت‌های جدیدی است که برای دانش آموختگی دانشجویان در هزاره جدید که آموزش نتیجه‌مدار از ویژگی‌های آنست ضروری می‌باشد (et al., 2002). (Carracio).

بررسی الگوهای موجود بالندگی هیئت علمی مانند: مدل فیلیپس و برگ کوئیست^۲ (۱۹۷۵) که اولین مدل ارائه شده برای بالندگی هیئت علمی است، بالندگی را فعالیت‌های ترکیبی و مرتبطی از توسعه فردی (تغییرات در عقاید و ارزش‌ها)، توسعه آموزشی (تغییرات در فرایند ارتباطات و تعاملات انسانی) و توسعه سازمانی (تغییرات در ساختار و اختیارات سازمانی) قلمداد کرده‌اند، یا مدل ویلکرسون و ایربای^۳ (۱۹۹۸) که برنامه بالندگی هیئت علمی را شامل مواردی چون: الف) بالندگی حرفه‌ای (ارتقای موفقیت‌های علمی و پژوهشی)، ب) بالندگی آموزشی (بهبود تدریس از طریق مربیگری)، پ) بالندگی رهبری (پرورش مهارت‌های برنامه‌ریزی و تغییر) و ت) بالندگی سازمانی (توانمندسازی و مشارکت در هدفگذاری و سیاستگذاری، توسعه سیستم تشویق و پاداش) می‌دانند، نشان می‌دهد که در اکثر این مدل‌ها با توجه به انتظاراتی که از اعضای هیئت علمی (به ویژه آموزش و تدریس اثربخش) می‌رود مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده

^۱-Sorcinelli

^۲-Bergquist & Philips

^۳-Wilkerson&Irby

بالندگی هیئت علمی در ابعاد گوناگونی مانند فردی، حرفه‌ای، آموزشی، سازمانی و غیره تدوین و تقسیم‌بندی شده است. برنامه‌های بالندگی هیئت علمی برای تحقق اهدافی از جمله: تلاش برای درک و فهم عمیق هیئت علمی از کارکردشان به عنوان مدرس، درک و فهم چگونگی تأثیر این درک عمیق بر تجربیات کلاسی، افزایش مهارت‌های تدریس و افزایش رضایت شغلی و خودکارآمدی مدرسان دانشگاه‌ها طراحی و اجرا می‌شوند (Rowbotham, 2015)

علی‌رغم اهمیت مسأله بالندگی اعضای هیئت علمی در سطح جهانی، پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده در داخل کشور حاکی از آن است که وضعیت برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط به بالندگی اعضای هیئت علمی در سطح متوسط رو به پایین بوده و در سطح مطلوبی ارزیابی نشده است (جمشیدی، ۱۳۸۵؛ مرزبان، ۱۳۸۷) این در حالی است که در اسناد بالادستی از جمله سند تحول راهبردی علم و فناوری برای نقشه جامع علمی کشور مصوب سال ۱۳۸۸ در وزارت علوم تحقیقات و فناوری، راهبرد ملی چهارم برای رسیدن به وضعیت مطلوب در آموزش عالی؛ توسعه و توانمندسازی منابع انسانی بویژه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی بیان شده است در حالی که وضعیت موجود و نتایج مطالعات صرفاً حاکی از برگزاری چند کارگاه آموزشی در این خصوص آن هم به صورت غیر منسجم و پراکنده می‌باشد.

اجتهادی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان "شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی اعضای هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی به منظور ارائه یک مدل مفهومی" ضمن بیان ابعاد بالندگی اعضای هیئت علمی در پنج بعد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فردی و اخلاقی بیان می‌کنند وضعیت موجود بالندگی هیئت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در ابعاد مذکور مطلوب نیست.

جمشیدی (۱۳۸۵) در پایان‌نامه کارشناسی با عنوان "بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن" برای بالندگی هیئت علمی چهار بعد آموزشی، حرفه‌ای، فردی و سازمانی را شناسایی و مورد مطالعه قرار داده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که عملکرد دانشگاه شهید بهشتی در تمام چهار بعد مذکور در سطح زیر متوسط ارزیابی شده است.

نتایج پژوهش اورتلیب^۱ و همکاران (۲۰۱۰) نشان می‌دهد پشتیبانی از اجرای برنامه‌های بالندگی هیئت علمی بایستی شامل این موارد باشد: (۱) پرورش و تقویت ایجاد روابط مثبت با سایر همکاران علمی، (۲) تشویق پژوهش‌های مشارکتی، (۳) فراهم کردن شبکه حمایتی، (۴) تشویق فرایند نقد و نقدپذیری و (۵) ایجاد گروه‌های حمایتی ماهانه^۲ برای پیشبرد فرایند بالندگی

^۱-Ortlieb

^۲-Monthly Support Groups

هیئت علمی.

سؤالات اصلی پژوهش

- ۱) از دیدگاه متخصصان، مسئولان و متولیان آموزش عالی و اعضای هیئت علمی متخصص، الگوی مفهومی مناسب برای بالندگی هیئت علمی دانشگاه‌های مستقر در شهر تهران چیست؟
- ۲) الگوی طراحی شده بخش کیفی، از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران تا چه میزان وضعیت فرایند بالندگی هیئت علمی را تبیین می‌کند؟

۲- روش تحقیق

این پژوهش از نوع روش ترکیبی می‌باشد که چگونگی ترکیب داده‌های کمی و کیفی بر اساس استراتژی روندهای ترتیبی است که در آن پژوهشگر به دنبال آن است که یافته‌های حاصل از یک روش را با روش دیگری توسعه دهد (Gall et al., 2006). مشارکت‌کنندگان بخش کیفی تعداد ۱۷ تن از صاحب‌نظران آموزش عالی هستند که گردآوری اطلاعات به روش مصاحبه ژرف‌نگر و برگزاری جلسه گروه کانونی انجام و الگوی مفهومی تدوین شد؛ برای ارزیابی الگوی تدوین شده از دو روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و مرور توسط خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش، استفاده و الگوی نهایی ارائه شد. مشارکت‌کنندگان بخش کمی تعداد ۳۰۷ تن از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای طبق جدول زیر از دانشگاه‌ها انتخاب و دیدگاه‌های ایشان مورد پیمایش قرار گرفت.

جدول ۱: تعداد اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده

دانشگاه	تهران	بهشتی	امیرکبیر	علم و صنعت	شریف	طباطبایی	تربیت مدرس	مجموع
تعداد	۹۹	۵۴	۳۴	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰۷

منبع: (محاسبات نگارنده)

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی به صورت پرسشنامه با تعداد ۶۶ گویه و طیف شش درجه‌ای لیکرت تدوین و در بین مشارکت‌کنندگان توزیع شد. روایی پرسشنامه توسط هفت نفر از متخصصان آموزش عالی و صاحب‌نظر در خصوص بالندگی هیئت علمی تأیید شد و برای محاسبه پایایی (قابلیت اعتماد) پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های ارائه شده، از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن ۰/۹۱ بود.

۳- یافته‌های پژوهش

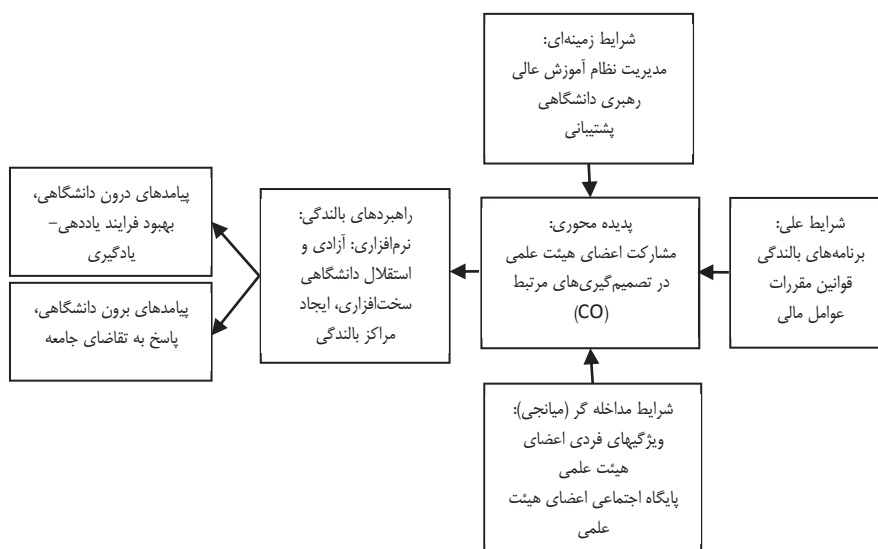
سؤال (۱) از دیدگاه متخصصان، مسئولان و متولیان آموزش عالی و اعضای هیئت علمی متخصص الگوی مفهومی مناسب برای بالندگی هیئت علمی دانشگاه‌های مستقر در شهر تهران چیست؟

در پاسخ به سؤال مذکور، پس از مطالعه مبانی نظری موجود و مصاحبه با افراد صاحب‌نظر در زمینه بالندگی هیئت علمی با سؤالاتی از قبیل "تلقی و برداشت شما از یک هیئت علمی بالنده به لحاظ کم و کیف بالندگی چیست؟ آیا هیچ تجربه عینی و مستقیم از برنامه‌های بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های داخل یا خارج داشته‌اید؟ مهم‌ترین موانع و چالش‌های پیش روی بالندگی اعضای هیئت علمی را در چه چیزهایی می‌دانید؟" مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به پدیده بالندگی هیئت علمی احصاء و مدل مفهومی نهایی تدوین شد. در نمودار زیر روند تقلیل داده‌ها و تعداد کدهای باز، مقوله‌های محوری و انتخابی، مشخص شده است که مبنای الگوی پارادایمی ارائه شده می‌باشد. در حقیقت در رویکرد نظریه داده بنیاد، مقولات فرعی و ویژگی‌های مربوط به هر کدام، به مقوله محوری مرتبط می‌شوند که ابعاد مربوط شامل شرایط علی، مقوله محوری (پدیده اصلی)، شرایط زمینه‌ای (محیطی)، شرایط مداخله‌گر (میانجی) و پیامدها می‌باشد؛



نمودار ۱: روند کدگذاری و تقلیل داده‌ها

منبع: (یافته‌های نگارنده)



شکل ۱: مدل ترسیمی الگوی بالندگی هیئت علمی^۱

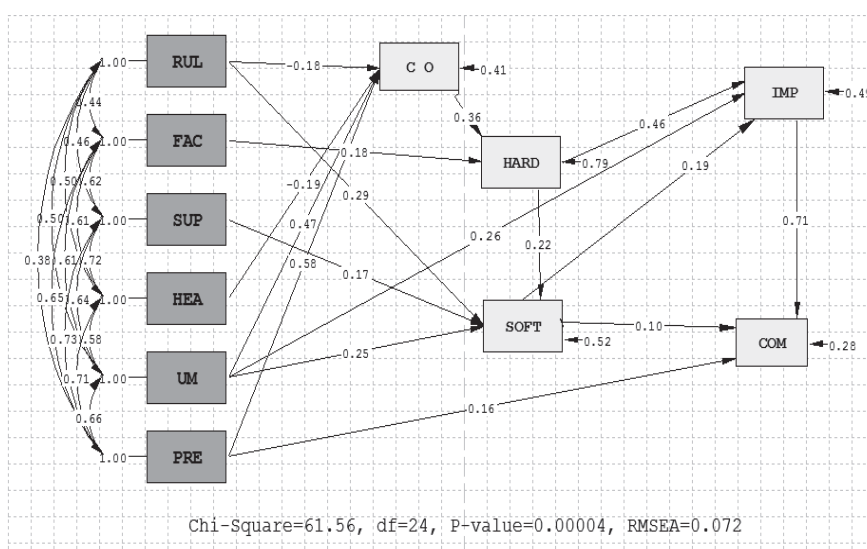
منبع: (یافته‌های نگارنده)

^۱ - نمادهای به کار رفته برای متغیرهای شرایط علی: برنامه‌های بالندگی (FD.Plan)، قوانین مقررات (RUL)، عوامل مالی (FIN)، شرایط زمینه‌ای: مدیریت نظام آموزش عالی (HEA)، رهبری دانشگاهی (UM)، پشتیبانی (SUP)، شرایط مداخله‌گر (میانجی): ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی (FAC) پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی (PRE) مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های مرتبط (CO) راهبردهای بالندگی: نرم‌افزاری: آزادی و استقلال دانشگاهی (SOFT) سخت‌افزاری: ایجاد مراکز بالندگی (HARD) پیامدهای درون دانشگاهی، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری (IMP) پیامدهای درون دانشگاهی، بهبود فرایند یاددهی-یادگیری (IMP)

سؤال ۲) الگوی طراحی شده بخش کیفی، از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شهر

تهران تا چه میزان وضعیت فرایند بالندگی هیئت علمی را تبیین می‌کند؟

بر اساس یافته‌های مرحله پژوهش کیفی و الگوی پارادایمی به دست آمده، الگویی فرضی تدوین گشت که شامل متغیرهای برونزا شامل برنامه‌های بالندگی، قوانین و مقررات، عوامل مالی، مدیریت آموزش عالی، رهبری دانشگاهی، پشتیبانی، ویژگی‌های فردی هیئت علمی و پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی و متغیرهای درونزا شامل مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، راهبرد نرم‌افزاری (آزادی و استقلال دانشگاهی)، راهبرد سخت‌افزاری (ایجاد مرکز بالندگی)، پیامدهای درون دانشگاهی و برون دانشگاهی بود. در نهایت الگوی زیر پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار، به دلیل انطباق آن با یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی، رضایت‌بخش بودن شاخص‌های برازش الگو و معنی‌دار بودن برآوردهای آماری آن، برای ارائه داده‌ها در نظر گرفته شد.



شکل ۲: ضرایب استاندارد شده الگوی اصلاح شده پس از حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار

منبع: (محاسبات نگارنده)

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری اصلاح شده پژوهش

مقدار به دست آمده	مقدر قابل قبول	نام شاخص
۶۱/۵۶ (P=۰/۰۰۰۰۴)	-	آماره χ^2 و معناداری آن
۲/۵۶	کمتر از ۵	خی دو به درجه آزادی (df) (χ^2/df) (df=۲۴)
۰/۰۷	کمتر مساوی ۰/۰۸	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)
۰/۹۹	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص نرم شده برازش (NFI)
۰/۹۹	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۹۶	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص نیکویی برازش (GFI)

منبع: (محاسبات نگارنده)

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و الگو با داده‌ها برازش خوبی دارد و بیانگر این است که رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد. فرضیه‌های باز تولید شده در پایان تحلیل یافته‌های مرحله نخست پژوهش، بخش کیفی پژوهش، مبنایی برای ترسیم الگوی فرضی و آزمون روابط بین متغیرها در قالب فرضیه‌های ارائه شده، در مرحله کمی پژوهش بود؛ بنابراین در ادامه، یافته‌های بخش کمی پژوهش، بر اساس فرضیه‌های پژوهش ارائه شده‌اند.

آزمون فرضیه ۱: شرایط علی بالندگی هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

فرضیه ۱-۱: شرایط علی، برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد، فرضیه ۱-۲: شرایط علی، قوانین و مقررات بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد، فرضیه ۱-۳: شرایط علی، دغدغه‌های مالی و معیشتی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

جدول ۳: ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط علی بر پدیده محوری

آماره t	β استاندارد شده	نوع اثر	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
-۰/۶۴	-۰/۰۳	کل	مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها	برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی
-۴/۱۴*	-۰/۱۸	کل		قوانین و مقررات
۰/۰۳۵	۰/۰۰۲	کل		عوامل مالی

(P<۰/۰۵*)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، عامل قوانین و مقررات بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر مستقیم و منفی معنی‌داری دارد، ولی تأثیر دو عامل دیگر (برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی به همراه عوامل مالی) بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار نیست. بنابراین بخش دوم فرضیه فوق تأیید و بخش اول و سوم آن رد می‌شود. این نتیجه با نتایج مطالعات فورمن و گراث (۱۹۸۳)؛ اسلیدن (۱۹۸۴)؛ مورای (۲۰۰۲) و واتسون (۲۰۰۷) همخوانی دارد.

آزمون فرضیه ۲: شرایط زمینه‌ای بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد. فرضیه ۲-۱: شرایط زمینه‌ای مدیریت آموزش عالی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد. فرضیه ۲-۲: شرایط زمینه‌ای رهبری دانشگاهی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد. فرضیه ۲-۳: شرایط زمینه‌ای پشتیبانی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

جدول ۴: ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط زمینه‌ای بر پدیده محوری

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
مدیریت آموزش عالی	مشارکت اعضای	کل	-۰/۱۹	-۳/۴۵*
رهبری دانشگاهی	هیئت علمی در	کل	۰/۴۷	۸/۹۸*
پشتیبانی	تصمیم‌گیری‌ها	کل	-۰/۰۲۲	۰/۰۳۵

($P < ۰/۰۵^*$)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، تأثیر عوامل مدیریت آموزش عالی و رهبری دانشگاهی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌داری است اما این تأثیر در مورد عامل اول به صورت منفی و در مورد عامل دوم به صورت مثبت می‌باشد، همچنین تأثیر عامل پشتیبانی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار نیست. بنابراین بخش اول و دوم فرضیه فوق تأیید شده و بخش سوم آن رد می‌شود. در این زمینه مطالعات واتس و هامونز (۲۰۰۲)، بلانکا (۲۰۰۲) و هندرسون (۲۰۰۵) در مورد معنی‌داری رابطه این عوامل با پدیده محوری همسو با یافته‌های پژوهش می‌باشد.

آزمون فرضیه ۳: شرایط مداخله‌گر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی و پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد؛ فرضیه ۳-۱: شرایط مداخله‌گر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در

تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد، فرضیه ۲-۳: شرایط مداخله‌گر پایگاه اجتماعی اعضای هیئت علمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد.

جدول ۵: ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط مداخله‌گر بر پدیده محوری

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
ویژگی‌های فردی	مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها	کل	-۰/۰۸	-۱/۴۱
پایگاه اجتماعی		کل	۰/۵۸	۹/۹۱*

($P < ۰/۰۵^*$)

منبع: (محاسبات نگارنده)

تأثیر عامل پایگاه اجتماعی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار و به صورت مستقیم و مثبت است اما تأثیر عامل ویژگی‌های فردی بر مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها معنی‌دار نیست. بنابراین بخش دوم فرضیه فوق تأیید شده و بخش اول آن رد می‌شود یافته‌های این بخش با مطالعات بالدوین (۱۹۹۰)؛ السر و چاوین (۱۹۹۸)؛ اندرسون (۲۰۰۱) و کاروستا و کرانتون (۲۰۰۵) همسو می‌باشد.

آزمون فرضیه ۴: مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبردهای بالندگی هیئت علمی اثر دارد. فرضیه ۱-۴: مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبرد نرم‌افزاری بالندگی اثر دارد، فرضیه ۲-۴: مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبرد سخت‌افزاری بالندگی هیئت علمی اثر دارد.

جدول ۶: ضرایب و معنی‌داری اثرات متغیرهای پیش‌بین بر راهبردهای بالندگی

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها قوانین و مقررات رهبری دانشگاهی پشتیبانی راهبرد سخت‌افزاری مدیریت آموزش عالی پایگاه اجتماعی	راهبرد نرم‌افزاری (آزادی و استقلال دانشگاهی)	کل	۰/۰۸	۳/۹۱*
		مستقیم	۰/۲۹	۵/۵۸*
		غیرمستقیم	-۰/۰۱	-۲/۸۴*
		کل	۰/۲۸	۵/۳۴*
		مستقیم	۰/۲۵	۴/۳۴*
		غیرمستقیم	۰/۰۴	۳/۵۸*
		کل	۰/۲۹	۵/۰۵*
		کل	۰/۱۷	۳/۰۰*
		کل	۰/۲۲	۵/۰۲*
		کل	-۰/۰۲	-۲/۵۹*
مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها ویژگی‌های فردی قوانین و مقررات رهبری دانشگاهی مدیریت آموزش عالی پایگاه اجتماعی	راهبرد سخت‌افزاری (ایجاد مرکز بالندگی)	کل	۰/۳۶	۶/۲۱*
		کل	۰/۱۸	۳/۱۳*
		کل	-۰/۰۷	-۲/۴۴*
		کل	۰/۱۷	۵/۱۱*
		کل	-۰/۰۷	-۳/۰۲*
		کل	۰/۲۱	۵/۲۶*

($P < 0.05^*$)

منبع: (محاسبات نگارنده)

طبق نتایج به دست آمده، تأثیر عامل مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها بر راهبردهای نرم‌افزاری معنی‌دار و به صورت غیرمستقیم و مثبت و بر راهبردهای سخت‌افزاری بالندگی معنی‌دار و به صورت مستقیم و مثبت است. بنابراین هر دو بخش فرضیه فوق تأیید می‌شود. همچنین تأثیر سایر متغیرهای پیش‌بین بر راهبرد نرم‌افزاری بالندگی معنی‌دار است. در خصوص متغیرهای مؤثر بر راهبرد سخت‌افزاری شایان ذکر این‌که سایر متغیرهای پیش‌بین معنی‌دار است که در این بین تأثیر متغیر ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی به صورت مستقیم و مثبت و بقیه متغیرها تأثیر غیرمستقیم دارند. یافته‌های این بخش با مطالعات کرو و همکاران (۱۹۷۶)؛ اسمیت (۲۰۰۵)؛ تروبریج و بیتس (۲۰۰۸) همسو می‌باشد.

آزمون فرضیه ۵: راهبردهای بالندگی هیئت علمی (سخت‌افزاری و نرم‌افزاری) در دانشگاه‌های شهر تهران بر پیامدهای آن اثر دارد. فرضیه ۱-۵: راهبردهای سخت‌افزاری و نرم‌افزاری بالندگی هیئت علمی (آزادی و استقلال دانشگاهی و ایجاد مرکز بالندگی) در دانشگاه‌های شهر تهران بر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری اثر دارد. فرضیه ۲-۵: راهبردهای

سخت‌افزاری و نرم‌افزاری بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران بر برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه اثر دارد.

جدول ۷: ضرایب و معنی‌داری اثرات متغیرهای پیش‌بین بر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
آزادی و استقلال دانشگاهی	پیامد درون دانشگاهی (بهبود فرایند یاددهی-یادگیری)	کل	۰/۱۸	۵/۴۷*
ایجاد مرکز بالندگی		مستقیم	۰/۴۶	۱۰/۴۱*
		غیرمستقیم	۰/۰۴	۲/۹۲*
		کل	۰/۵۰	۱۱/۵۵*
رهبری دانشگاهی		مستقیم	۰/۲۶	۵/۱۲*
		غیرمستقیم	۰/۱۳	۵/۳۴*
قوانین و مقررات		کل	۰/۳۹	۸/۲۱*
ویژگی‌های فردی		کل	۰/۰۴	۱/۰۱
پشتیبانی		کل	۰/۰۹	۳/۰۲*
مدیریت آموزش عالی		کل	۰/۰۳	۲/۳۰*
پایگاه اجتماعی	کل	-۰/۰۳	-۲/۹۲*	
	کل	۰/۱۰	۴/۷۹*	

($P < ۰/۰۵$ *)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، تمامی متغیرهای پیش‌بین به غیر از متغیر قوانین و مقررات با متغیر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری رابطه معنی‌دار دارند و این رابطه در مورد همه متغیرها به غیر از متغیر مدیریت آموزش عالی به صورت مثبت می‌باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود اثر راهبردهای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری بالندگی هیئت علمی بر پیامد بهبود فرایند یاددهی - یادگیری معنی‌دار و مثبت است با این تفاوت که راهبرد نرم‌افزاری به طور مستقیم و راهبرد سخت‌افزاری هم مستقیم و هم غیرمستقیم بر پیامد بهبود فرایند یاددهی - یادگیری اثر دارند. لذا بخش اول فرضیه مذکور تأیید می‌شود.

جدول ۸: ضرایب و معنی داری اثرات متغیرهای پیش‌بین بر پاسخگویی به نیازهای جامعه

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
ایجاد مرکز بالندگی	پیامد برون دانشگاهی (برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه)	کل	۰/۳۸	۱۰/۴۶*
		آزادی و استقلال دانشگاهی	مستقیم	۰/۱۰
غیرمستقیم			۰/۱۳	۳/۵۳*
کل			۰/۲۳	۴/۵۱*
پایگاه اجتماعی		مستقیم	۰/۱۶	۴/۵۴*
		غیرمستقیم	۰/۰۸	۴/۷۰*
		کل	۰/۲۴	۶/۳۲*
قوانین و مقررات		کل	۰/۰۴	۲/۰۹*
ویژگیهای فردی		کل	۰/۰۷	۳/۰۰*
پشتیبانی		کل	۰/۰۴	۲/۵۰*
مدیریت آموزش عالی	کل	-۰/۰۳	-۲/۹۰*	
رهبری دانشگاهی	کل	۰/۳۰	۷/۴۹*	

(P<۰/۰۵*)

منبع: (محاسبات نگارنده)

با توجه به نتایج جدول بالا، تمامی متغیرهای پیش‌بین با پیامد برون دانشگاهی الگوی بالندگی، یعنی متغیر برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه رابطه معنی‌دار دارند و این رابطه در مورد همه متغیرها به غیر از متغیر مدیریت آموزش عالی به صورت مثبت می‌باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود اثر راهبردهای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری بالندگی هیئت علمی بر پیامد برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه معنی‌دار و مثبت است با این تفاوت که راهبرد سخت‌افزاری به طور غیرمستقیم و راهبرد نرم‌افزاری هم مستقیم و هم غیرمستقیم بر پیامد برآورده کردن و پاسخگویی به نیازهای جامعه اثر دارند. لذا بخش دوم فرضیه مذکور نیز تأیید می‌شود. نتیجه به دست آمده از این فرضیه‌ها با مطالعات پلینو وهمکاران (۱۹۸۱)؛ میلز (۱۹۹۴)؛ دیاموند (۲۰۰۲)؛ والین (۲۰۰۳)؛ کاروستا و کرانتین (۲۰۰۵) و استور (۲۰۰۶) می‌باشد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

در قرن حاضر دانشگاه‌ها ناچارند به برنامه‌های بالندگی هیئت علمی توجه شایانی کنند هم‌چنانکه بایستی برنامه‌های دانشگاهی خود را با توجه به تنوع دانشجویان در هزاره جدید مورد بازبینی و بازنگری قرار دهند، به عبارت دیگر برنامه‌های بالندگی موفقیت‌آمیز مستلزم توجه به مقوله‌هایی چون نظارت و راهنمایی، بکارگیری رویکردهای مختلف در فرایند یاددهی- یادگیری

اعم از داخل یا خارج دانشگاه و همچنین انطباق این رویکردها با نیازهای آنی که ایجاد می‌شوند می‌باشد (Diaz et al., 2009)

اعضای هیئت علمی نیز مانند بسیاری دیگر از انسان‌ها در حرفه‌های گوناگون دارای نیازهای عدیده‌ای مانند نیاز مستمر به پیشرفت، رشد، رضایت‌مندی و ارتباط با دیگران، به روز رسانی مهارت‌ها، دانش و شایستگی‌های خودشان می‌باشند و برنامه‌های بالندگی هیئت علمی نقش مهمی را در معرفی و بیان چنین نیازهایی بازی می‌کنند. برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که صرفاً برای کمک به اعضای هیئت علمی تازه استخدام شده نمی‌باشد و اعضای هیئت علمی با سابقه و قدیمی را نیز در پیشرفت و ارتقای شغلی، مشاوره علمی، افزایش مهارت‌های جامعه‌پذیری و رشد دانشگاهی یاری می‌رساند.

در این میان آن چیزی که در متن و کانون فرایند بالندگی قرار دارد مشارکت و نقش فعال اعضای هیئت علمی در فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری‌های مرتبط در نظام آموزش عالی می‌باشد، که در پژوهش حاضر از طریق رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد و جمع آوری داده‌ها از افراد صاحب‌نظر احصاء شد. از مواردی که در تحلیل مصاحبه‌ها هم بدان اشاره فراوانی شده است بحث متفاوت بودن نیازهای بالندگی در بین اعضای هیئت علمی به عنوان یک انسان دانشگاهی و نه یک انسان سازمانی (کارمندی) در دانشگاه‌های مختلف است که با توجه به امکانات و پتانسیل‌های هر دانشگاه و اعضای هیئت علمی آن، همچنین شرایط زمانی و مکانی مختلف می‌تواند متفاوت از همدیگر باشد و یکسان بینی نیازهای بالندگی و آیین‌نامه نویسی و مقررات غیر قابل انعطاف در خصوص بالندگی هیئت علمی برای دانشگاه‌های مختلف، کاری بیهوده خواهد بود و چه بسا منجر به از بین رفتن انگیزه و دلسردی اعضای هیئت علمی برای بالندگی بشود، لذا بومی کردن مدل در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی مختلف بسیار با اهمیت می‌باشد. آنچه که از مدل پارادایمی ارائه شده، می‌نماید اینست که پدیده اصلی پژوهش تحت تأثیر عوامل برنامه‌ها و مقررات مناسب، پرداختن به برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی و تأکید بر آن‌ها در برنامه‌ها و چشم‌اندازهای نظام آموزش عالی و نیز توجه به دغدغه‌های مالی و معیشتی اعضای هیئت علمی ایجاد می‌شود؛ مسائلی که بخش کمی پژوهش نیز، آن‌ها و به‌ویژه عامل قوانین و مقررات را در ایجاد مشارکت اعضای هیئت علمی مورد تأیید قرار می‌دهد. در این میان و در اجرای بهینه فرایند بالندگی هیئت علمی نمی‌توان از کنار سایر عوامل و شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر که از طریق ارتباط با پدیده محوری پژوهش تأثیرات خود را نشان می‌دهند به راحتی عبور کرد.

همچنین سه عامل مدیریت آموزش عالی، رهبری دانشگاهی و پشتیبانی‌های لازم برای اجرای برنامه‌های بالندگی، به عنوان عواملی مطرح می‌شوند که بستر خاص اجرای فرایند

بالندگی مستلزم کارکرد دقیق و البته درست آن‌ها هست که در این میان سیاست‌گذاران آموزش عالی می‌توانند با تغییر دیدگاه‌های کنونی تسهیلات لازم را برای تحقق فرایند بالندگی فراهم نمایند، البته شرایط مداخله‌گر محیطی نیز به عنوان بستری عام می‌توانند به پیشبرد فرایند بالندگی کمک کنند که طبق نتایج به دست آمده این شرایط شامل دو مؤلفه ویژگی‌های فردی اعضای هیئت علمی (که چه بسا بهترین برنامه‌ها نیز در صورت عدم اعتقاد و باور مخاطب با شود) و پایگاه و منزلت اجتماعی اساتید دانشگاه در جامعه می‌باشد.

برای اجرای فرایند بالندگی و رسیدن به پیامدهای آن که شامل بهبود فرایند یاددهی-یادگیری و پاسخ به نیازهای جامعه می‌باشد، دو راهبرد اساسی در پژوهش حاضر شامل آزادی و استقلال دانشگاهی و ایجاد مرکز بالندگی پیشنهاد شده است که می‌تواند فرصت مناسبی برای بالندگی اعضای هیئت علمی فراهم نماید به ویژه راهبرد آزادی و استقلال دانشگاهی که بر هر دو پیامد بالندگی تأثیر مستقیم و مثبتی دارد و مهم‌ترین موضوع در این خصوص که در بخش پیشنهادات به آن پرداخته خواهد شد اینست که مسئولین دولتی به این باور برسند که آنها صرفاً حامی دانشگاه هستند و نه مالک آن و در سایه چنین دیدگاهی است که می‌توان راهبردهای بالندگی را برای رشد و ترقی مهم‌ترین قشر جامعه که همانا (معلمان مدارس) و مدرسان دانشگاه‌ها هستند پیش برد. شایان ذکر این که در همین رابطه، اخیراً، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری گام‌هایی را در واگذاری اختیارات به دانشگاه‌ها از جمله در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی آغاز کرده است هر چند رسیدن به نقطه ایده‌آل در این مورد مستلزم گذار از پیچ و خم‌های بسیاری می‌باشد اما آغاز چنین مواردی نیز دلگرمی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها برای فراهم شدن زمینه مشارکت ایشان در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی را به دنبال خواهد داشت.

آزادی علمی با آزادی هیئت علمی در امر آموزش، پژوهش و ارتباطات علمی و انتشار یافته‌ها ارتباط پیدا می‌کند. اعضای هیئت علمی باید آزاد باشند که نظرات و ایده‌های خودشان را مطرح نمایند (نظراتی مشتمل بر آنهایی که حتی امکان دارد برای گروه‌های سیاسی خارج از دانشگاه یا صاحبان قدرت خوشایند نباشد). در مطالعه حاضر این مسأله از طریق کدهایی چون: پرهیز از دولتی کردن (سیاسی کردن) فضای دانشگاه و ایجاد فضای علمی، اجتناب از سیاست‌های تمرکزگرایانه و تبلیغ گرایش‌های سیاسی - عقیدتی خاص در دانشگاه، داشتن امنیت شغلی به‌ویژه در طرح و ارائه مباحث علمی و نتایج پژوهش‌ها، داشتن حق انتخاب برای محتوای تدریس، شیوه آموزش و نوع ارزشیابی دانشجویان، داشتن حق انتشار نتایج علمی در نشریات معتبر بین‌المللی و به‌ویژه انتخابی بودن رؤسای دانشگاه‌ها به جای انتصاب، به دفعات در محتوای مصاحبه‌ها مورد تأکید قرار گرفته است.

پیشنهادهای

بر اساس یافته‌های پژوهش چندین رهنمود برای اقدام و سیاست‌گذاری در خصوص بالندگی هیئت علمی بیان می‌شود:

(۱) الگوی مفهومی پیشنهادی این پژوهش به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی هیئت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران و سایر مراکز آموزش عالی کشور مورد استفاده قرار گیرد؛

(۲) به رؤسا و متولیان دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی توصیه می‌شود نسبت به ایجاد مرکز بالندگی هیئت علمی که تأثیر مستقیمی بر مشارکت اعضای هیئت علمی دارد اقدام نمایند؛

(۳) در اجرای راهبرد ایجاد مرکز بالندگی در دانشگاه‌ها که تأثیر مستقیم و مثبتی بر پیامد بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دارد پیشنهاد می‌شود این کار با مشارکت و محوریت خود اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها انجام شود تا از بوروکراسی و پیچ و خم‌های اداری جلوگیری و با توجه به مشارکت داوطلبانه اعضای هیئت علمی از کارآمدی لازم نیز برخوردار باشد؛

(۴) با توجه به پدیده محوری پژوهش (مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها) که از سوی مشارکت‌کنندگان به عنوان مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مؤلفه فرایند بالندگی عنوان شده است افزایش مشارکت اعضای هیئت علمی نه تنها در تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های بالندگی، که در تدوین برنامه‌های مربوط به نظام آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد؛

(۵) در بین مقوله‌های به دست آمده از شرایط علی، عامل قوانین و مقررات بیشترین بار عاملی را به خود اختصاص داده که بر پدیده محوری پژوهش تأثیر مستقیم دارد، با توجه به اینکه مهم‌ترین موضوع مورد بحث در این مقوله مربوط به آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی و سیستم جذب و گزینش ایشان بود لذا پیشنهاد مشخص اینست که مسئولان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به ویژه مرکز هیئت‌های امنا و معاونت آموزشی بازنگری در آیین‌نامه ارتقا و مقررات مربوط به نحوه جذب و گزینش هیئت علمی با همکاری و مشارکت مؤثر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را در دستور کار خویش داشته باشند؛

(۶) با توجه به اینکه راهبرد آزادی و استقلال دانشگاهی در مقوله مربوط به راهبردهای بالندگی بیشترین بار عاملی بالندگی را به خود اختصاص داده است و با توجه به دگرگونی‌های انجام شده در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی، فناوری اطلاعات و فناوری‌های آموزشی، جهانی شدن، نحوه تعامل دانشگاه‌ها با محیط ملی و بین‌المللی و غیره پیشنهاد می‌شود مسئولان دولتی دیدگاه خویش را از حالت مالکانه به دانشگاه، تغییر و در صورت نیاز به دانش آموخته متخصص یکی از محصولات محیط دانشگاه می‌باشد به عنوان مشتری به دانشگاه‌ها مراجعه نمایند.

۵- منابع

- اجتهادی، مصطفی؛ قورچیان، نادرقلی؛ جعفری، پروش و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توسعه هیئت علمی و ارائه یک مدل مفهومی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره هفدهم، شماره ۶۲، صص ۲۱-۴۶.
- جمشیدی، لاله. (۱۳۸۵). *بررسی بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و تدوین الگویی برای بهبود آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- خورشیدی، عباس؛ مهدوی، مهدی و سلمانی‌قهیازی، احمد. (۱۳۸۷). عوامل و شاخص‌های مؤثر بر بهره‌وری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره دوم، شماره ۵، صص ۷۵-۹۹.
- جیمز راولی، دانیل؛ لوهان، هرمان دی و دولنس، مایکل جی. (۱۳۸۳). *تغییر راهبردی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: برنامه‌ریزی برای بقا و موفقیت*. ترجمه: حمیدرضا آراسته، تهران: دانشگاه امام حسین.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). *دانشگاه و آموزش عالی منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی*. تهران: نشر نی.
- مرزبان، زهرا. (۱۳۸۷). *بررسی تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

- Andersen, J. E. (2001). *Academic Staff in Denmark: The Consequences of Mystification in a Small Country*. In J. Enders (Ed.), *Academic Staff in Europe* (pp.49-67). CT: Greenwood Press.
- Baldwin, R. G. (1990). *Faculty Career Stage and Implications for Professional Development*. In J. H. Schouster, & D.W. Wheeler (Eds), *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal* (pp. 20-40). San Francisco Jossey-Bass.
- Bellanca, R. B. (2002). *Professional Development for a New Age*. In N. Thomas (Eds.) *Perspectives on The Community College*, (pp. 35-38). Phoenix, AZ: League for Innovation in The Community College and Macomb Community College.
- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1977). *A handbook for faculty development*. V2. Washington DC: the council of the advancement of small colleges
- Besse, R. (1973). *A comparison of the university with the corporation*. New York, McGraw Hill.
- Caraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., frintz, K., & Martin, C. (2002). Shifting Paradigm, from Flexer to competencies. *Aca Med*, 77(5). 118-126.
- Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). Nurturing Authenticity Through Faculty Development. *Journal of Faculty Development*, 20(2), 79-85.
- Centra, J. A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*. 49, 151-162.
- Crow, M., Milton, O., Moomaw, W., & O'connell, Jr. (1976). *Faculty Development Center in Southern Universities*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Cuneo, C., & Campbell, B. (2000). *Instructional development centers, Teaching or technology?*. Canada, Society for teaching and learning in higher education Conference, Brock University.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of the goal pursuits. *Psychological inquiry*, 11(4), 212-219.
- Dee, J. & Daly, Ch. (2009) Innovative Models for Organizing Faculty Development Programs. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 13(2), 154-163.
- Diamond, R. M. (2002). *Faculty, Instructional, and Organizational Development: Options and Choices*. In K. H. Gillespie, (Eds). *Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples and Resources* (pp.2-8). Bolton, MA: Anker Publishing
- Diaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E. R., Moore, J. F., Schwartz, C. M., & Kohrman, P. (2009). Faculty development for the 21st century. *Educause Review*, 44(3), 46-55.
- Eble, K. E., & McKeachie, W. J. (1985). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development. An Analysis of Effective Programs and Practices*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 433 California Street, San Francisco, CA 94194.
- Fuhrmann, B. S., & Grasha, A. F. (1983). *A practical Handbook for College Teachers*. Boston: Scott Foresman & CO
- Gall, M. D., Joyce, P. G., & Borg, W. R. (2006). *Educational Research: An introduction*. Translated by Ahmad Reza Nasr et al. Tehran. Shahid beheshti University Publication. (In Persian)
- Grant, M. (2005). Faculty development in community colleges: A model for Part-time Faculty, to improve the academy: resources for faculty. *Instructional and organizational development*, 23(6), 122-131
- Henderson, C. (2005). The challenges of instructional change under the best of circumstances: A case study of one college physics instructor. *American Journal of Physics (Physics Education Research Section)*, 73(8), 778-786
- Joughin, L. (1969). *Academic freedom and tenure: A handbook of the American Association of University Professors*. Univ of Wisconsin Pr.
- Matthew-Maich, N., Mines, C., Brown, B., Lunyk-Child, O., Carpio, B., Drummond-Young, M., ... & Linton, J. (2007). Evolving as nurse educators in problem-based learning through a community of faculty development. *Journal of Professional Nursing*, 23(2), 75-82.
- Hall, L. M. (2003). Nursing intellectual capital: A theoretical approach for analyzing nursing productivity. *Nursing Economics*, 21(1), 14.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical teacher*, 30(6), 555-584.
- Millis, B. (1994). Faculty Development in 1900s: What is and Why We Can't Wait. *Journal of Counseling & Development*, 72, 454-464.
- Murray, J. P. (2002). *The current State of Faculty Development in Two-Year Colleges*. Outcalt Inc.
- Ortlieb, E. T., Biddix, J. P., & Doepker, G. M. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 109-118
- Pellino, G. R., Boberg, A., Blackburn, R., & O'Connell, C. (1981). *Planning and Evaluating Professional Growth Programs for Faculty*. Monograph Series, 14. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.

- Rowbotham, M. (2015). The Impact of Faculty Development on Teacher Self-Efficacy, Skills and Perspectives (Faculty Fellow Report).
- Schuster, J. H. (1990). *The need for fresh approaches to faculty renewal*. San Francisco Jossey-Bass
- Seldin, P. (1984). *Changing Practices in Faculty Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skeff, K. M., Stratos, G. A., & Mount, J. F. (2007). Faculty development in medicine: A field in evolution. *Teaching and Teacher Education, 23*(3), 280-285.
- Smith, R. & Ovard, G. (1979). Professional development: A new approach. *Improving college and university teaching, 27*, 40-46
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2005). Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present.
- Stover, S. E. (2006). *Shifting toward Learning-Centered Principles: A Faculty Development Experiment*. (Doctoral Dissertation) University of Cappella, Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis
- Trowbridge, R. L., & Bates, P. W. (2008). A successful approach to faculty development at an independent academic medical center. *Medical Teacher, 30*(1), e10-e14.
- Wallin, D. L. (2003). Motivation and Faculty Development: A Three-State Study of Presidential Perceptions of Faculty Professional Development Needs. Community College. *Journal of Research and Practice, 27*, 317-335.
- Watson, C. E. (2007). *Self-Efficacy, The Innovation-Decision Process, and Faculty in Higher Education: Implications for Faculty Development*. (Doctoral Dissertation) Virginia Polytechnic Institute and State University, Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis.
- Watts, G. E., & Hammons, J. O. (2002). Professional development: Setting the context. *New Directions for Community Colleges, 2002*(120), 5-10.
- Wergin, J., Mason, E. and Munson, P. (1976). The practice of faculty development: An experienced derived mode. *Journal of Higher Education, 47*, 289-307.
- Wilkerson, L. & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Aca Med, 73*(4).122-129.

تبیین و ارائه مدل شایستگی سربازان در سازمان بازرسی کل کشور با رویکرد نظریه داده‌بنیاد^۱

عباس عباسپور^{۲*}
منیژه احمدی^۳
حمید رحیمیان^۴
علی دلاور^۵

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۷)

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تدوین مدل شایستگی سربازان سازمان بازرسی کل کشور از طریق روش آمیخته اکتشافی است. رویکرد بخش کیفی، مبتنی بر نظریه داده بنیاد است. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه ساخت‌یافته و نیمه‌ساخت‌یافته با ۱۵ نفر از مدیران و سربازان که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات تحلیل محتوا است. کدها و مؤلفه‌های شایستگی (۱۵۵ مفهوم کلیدی، ۳۳ مقوله، ۱۱ مقوله اصلی) از مصاحبه‌ها احصاء و در قالب مدل مفهومی داده بنیاد تدوین گردید. مقوله محوری «ویژگی‌های فردی سربازان» است که در چهار بعد ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های اخلاقی، نگرش و بینش تحلیل و با توجه به شرایط علی (عوامل فردی، عوامل سازمانی)، شرایط زمینه‌ای (شرایط فردی، شرایط سازمانی)، شرایط میانجی (محدودیت‌ها، شرایط محیطی)، راهبردها (توسعه فردی سربازان، توسعه سازمانی) و پیامدها (توسعه شایستگی سربازان در سطح فردی، ارتقاء سطح کیفی سازمانی) تدوین و مدل نهایی ارائه شد. سپس با روش تحقیق دلفی، پرسشنامه‌ای طراحی و مدل اولیه توسط خبرگان اصلاح و تأیید شد. در آزمون مدل، فرضیه‌های تحقیق تدوین و برای آزمون آنها پرسشنامه‌ای طراحی و اطلاعات توسط ۱۷۰ نفر از مدیران و سربازان گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها با روش‌های تحلیل عاملی تأییدی و مدل تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و PLS صورت پذیرفت. نتایج مرحله کمی نشان داد که روابط موجود در مدل با ضرایب تأثیر مناسبی به تأیید رسید به جز ۴ مورد از ۱۶ مورد که ضریب تأثیر عوامل سازمانی بر ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های فردی بر راهبردهای توسعه سازمانی، شرایط فردی بر راهبردهای توسعه فردی سربازان و شرایط محیطی بر راهبردهای توسعه سازمانی که معنادار نبود و این مسیرها با مدل تدوین شده در بخش کیفی همخوانی نداشت و در بخش کمی مورد تأیید قرار نگرفت.

واژه‌های کلیدی: شایستگی سربازان، مدل‌های شایستگی، رویکرد نظریه داده بنیاد

^۱ - این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه علامه طباطبایی می‌باشد.

^۲ - دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: abbaspour1386@gmail.com

^۳ - دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

^۴ - دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

^۵ - استاد علوم تربیتی، روش تحقیق و آمار، گروه ارزیابی و اندازه‌گیری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۱- مقدمه

وجود نظام شایسته‌سالاری در هر کشوری باعث قوام، مقبولیت و مشروعیت آن خواهد شد؛ لذا انتخاب و گزینش افراد شایسته در سازمان‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است. یکی از سازمان‌های نظارتی برخوردار از پشتوانه قانونی مصرح در قانون اساسی با قلمرو اختیارات فراوان، سازمان بازرسی کل کشور می‌باشد که مطابق با اصل ۱۷۴ قانون اساسی تشکیل شده است. هدف از ایجاد ساختارهای نظارتی؛ کنترل انحراف‌های احتمالی در دروندادهای، فرایندها و برون‌دادهای نظام‌های اجرایی در بخش‌های مختلف است تا از طریق ارائه بازخوردهای اصلاحی بر اساس شاخص‌ها و اهداف پیش‌بینی شده، ضمن تهیه گزارش‌های هشدار دهنده و تذکر به سازمان‌های بازرسی شونده، اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری مدیران را فراهم نموده، اصلاحات لازم را در ارکان اصلی هر نظامی اعمال و از هدر رفتن منابع و امکانات جلوگیری نماید.

با توجه به مأموریت اصلی سازمان بازرسی، اعمال نظارت مطلوب یکی از مهم‌ترین وظایف سربازان تیم‌های بازرسی به شمار می‌رود که نیازمند کسب و بهبود شایستگی‌های فردی هستند. «نظارت» امری پیچیده است و متغیرهای متعددی در آن دخالت دارند که برخی جنبه درون سازمانی همچون میزان آموزش سربازان، دانش و مهارت آنها در امر بازرسی، فرهنگ و ساختار سازمانی و برخی نیز متغیرهای برون سازمانی از جمله نحوه تقابل با سازمان‌های نظارت شونده، ارتباط با مردم و رسیدگی به شکایات آنها، وجود فرهنگ نظارت در سازمان‌های بازرسی شونده هستند. ترکیب منحصر به فرد این متغیرها، اثربخشی و کارایی بازرسی را مشخص می‌کند.

بیشتر محققان معتقدند که مؤلفه‌های دانش، مهارت و نگرش در شکل‌گیری شایستگی‌های فردی نقش دارند. در سازمان بازرسی نیز چنانچه سربازان دانش و مهارت لازم در حوزه بازرسی را دارا باشند ولی در رفتار و عملکرد آنها نتوان وجه تمایز و شایستگی را دید، در این صورت، نمی‌توان عنوان شایسته را به آنها اطلاق نمود. از سوی دیگر چنانچه سربازان از دانش و مهارت سطح بالا و نگرش مطلوب برخوردار باشند ولی در فرایند بازرسی دچار روزمرگی گردند شایستگی آنها اعتبارشان را کاهش می‌دهد. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع و خلاء مطالعات در زمینه شایستگی سربازان و مؤلفه‌های اثرگذار بر آن در کشور، تعیین مؤلفه‌های شایستگی آنها و ضرورت تدوین مدل جامع شایستگی احساس شده است. این پژوهش بر آن است تا ضمن بررسی جامع پیشینه و دیدگاه محققانی که در حوزه شایستگی فردی فعالیت داشته‌اند، مدل شایستگی سربازان مبتنی بر شایستگی‌های فردی طراحی، تبیین و آزمون کرده تا بر اساس آن دانش، مهارت، ویژگی‌ها و صلاحیت فردی مورد نیاز سربازان به شیوه علمی شناسایی و

مشخص شود و همچنین از طریق کارکردها و پیامدهای ناشی از طراحی مدل به ارتقاء شایستگی‌های مورد انتظار سربازرسان دست یابد.

شایستگی

شایستگی^۱، توانایی افراد مختلف به موفقیت و کارآمدی با توجه به مشخصات خاص و استانداردهای طبقه‌بندی مشاغل است. از سوی دیگر به عنوان دانش، مهارت، توانایی و قضاوت مورد نیاز برای انجام اقدامات رشدیافته اخلاقی تعریف شده است. شایستگی صرفاً انجام وظایف نیست بلکه اقدامات رفتاری مورد نیاز کارکنان برای کاربرد دانش عمیق و وسعت‌نظر خود، ریسک‌پذیری و توان‌سازی با تغییرات محیطی به طور شایسته است (Revised, 2014). ریف^۲ (۲۰۱۳) متذکر شده که شایستگی مدیران، مجموعه‌ای از کیفیت ویژه و خاص، دانش، مهارت یا رفتارهایی است که آنها باید برای موفقیت در شغل یا نقش خود دارا باشند و عبارتند از: فنون مذاکره، سیاست، مدیریت زمان، تصمیم‌گیری برای حل مسأله، ارتباطات، برنامه‌ریزی و سازماندهی، کار تیمی، قدرت متقاعدسازی، داشتن آرامش در برابر استرس و هماهنگ کردن موقعیت‌های گوناگون. «شایستگی» ویژگی اساسی یک فرد است که مربوط به عملکرد مؤثر در یک شغل یا وضعیت می‌باشد و می‌تواند بیانگر رفتار فردی در طیف گسترده‌ای از شرایط و وظایف شغلی پیش‌بینی شده باشد. شایستگی‌های فردی عبارتند از: توانایی استفاده از دانش و تجربیات، که نشان‌دهنده آنچه که یک فرد قادر به انجام آن است، می‌باشد و به همین دلیل میزان تبحر فرد در روش خاص انجام وظایف شغلی است. شایستگی‌ها شامل قصد فردی است که عبارتند از: انگیزش، خصایص، خودپنداره، نقش‌های اجتماعی و دانش. در واقع شایستگی، رفتار بدون قصد و عمل نیست (Liikamaa, 2015). از نظر چنگ^۳ و همکاران (۲۰۱۴)، شایستگی‌های فردی عبارت است از: توانایی بسیج، یکپارچه‌سازی، انتقال دانش و مهارت‌ها به منظور استفاده بهینه از منابع و ارتقاء عملکرد فردی و سازمانی (Takey & Carvalho, 2015). رویکرد مبتنی بر شایستگی در مدیریت منابع انسانی شامل دانش، مهارت، نگرش، ویژگی‌ها و رفتارهایی است که اجازه می‌دهد یک فرد برای انجام امر مهم در یک شغل یا وظیفه، از آنها استفاده نماید (Sarkar, 2013). طبق تعریف ارائه شده از سوی جامعه بین‌المللی عملکرد، شایستگی، مجموعه دانش، مهارت و نگرش‌هایی که کارکنان را قادر می‌سازد به صورتی اثربخش فعالیت‌های مربوط به شغل و یا عملکرد شغلی را طبق استانداردهای مورد انتظار انجام دهند. شایستگی به رفتارهای

^۱-Competency

^۲-Ref

^۳-Chang

قابل بروزی اشاره دارد که یک فرد برای انجام موفقیت‌آمیز نقش خود باید دارا باشد و بر پایه دانش، مهارت، توانایی و سایر ویژگی‌های فردی شکل می‌گیرد (Meng & Monica, 2010). از نظر دیمر^۱ و همکاران (۲۰۱۱)، شایستگی، تأثیرگذاری کارکنان بر مشتریان است که در اثر فرهیختگی آن‌ها از نظر دانش، مهارت و رفتارهایشان می‌باشد. همچنین 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 می‌باشد. مدل شایستگی نیز شامل مؤلفه‌های رهبری و راهنمایی، اخلاقیات، هوشمندی در کسب و کار، مدیریت روابط، توان مشورت‌دهی، قدرت ارزیابی انتقادی و ارتباطات است (انجمن مدیریت منابع انسانی، ۲۰۱۶). از نظر پژوهشگر، شایستگی به آن دسته از ارزش‌ها، دانش، ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌ها اطلاق می‌شود که وجود آن در یک فرد به رفتارهایی منجر می‌شود که موجبات عملکرد برتر شغلی او را فراهم می‌آورد.

مدل‌های شایستگی

بویاتزیس (۱۹۹۵)، به نقل از بابایی و همکاران، (۱۳۹۰) یک مدل شایستگی مدیریتی ارائه کرده که در آن ویژگی‌های مرتبط با عملکرد مؤثر در یک شغل شناسایی شده است. این ویژگی‌ها شامل جهت‌گیری به سمت کارآیی، آینده‌نگری، قضاوت، کارساز بودن، اعتماد به نفس، ارائه سخنرانی، مفهوم‌سازی، استفاده از قدرت اجتماعی، مدیریت فرآیندهای گروهی، شفافیت ادراکی، خودکنترلی، داشتن تحمل و طاقت، استفاده از قدرت، خودارزیابی درست، نگرش مثبت، خودانگیزگی، تفکر منطقی، دانش تخصصی، پرورش دیگران، توجه همراه با تأثیر و حافظه (هوش) است. ۱۲ مورد اول با اثربخشی مدیریتی مرتبط و ۹ مورد بعدی شایستگی‌های اولیه‌ای هستند که برای انجام یک شغل ضروری، اما به عملکرد متعالی شغل مربوط نیستند. در ادامه پژوهش‌های بویاتزیس، اسکرودر^۲ (۱۹۸۶)، به نقل از ناصحی‌فر و دیگران، (۱۳۸۹) ارتباط بین شایستگی‌های فردی، بافت کاری و محیط سازمانی را مورد مطالعه قرار داد. وی در پژوهش خود محیط داخلی و خارجی سازمان را از هم مجزا نمود. او شایستگی‌های مدیران را شامل «سطح اول»؛ ویژگی‌های فردی، «دانشی»؛ مهارت‌های پایه مورد نیاز برای انجام کارهای مدیریتی، «عملکرد بالا»؛ اجزای رفتار مدیریتی درون یک سازمان که به عنوان مجموعه نسبتاً پایدار رفتارهای تولیدکننده کارکرد تیمی بالا در یک محیط بسیار پیچیده، معرفی می‌کند. کان و

^۱-Deemer

^۲-Schroder

چنگ^۱ (به نقل از هانگ‌هو و یانگ‌هو^۲، ۲۰۰۹) شایستگی‌های مورد نیاز مدیران را نفوذ و تأثیرگذاری، مسئولیت اجتماعی، توانایی پژوهش و بررسی، میل به موفقیت، توانایی تصمیم‌گیری، مهارت بین فردی، ابتکار، اعتماد به نفس و توانایی مدیریت منابع انسانی بیان کرده‌اند. به اعتقاد ادوارد^۳ (۲۰۰۹)، به نقل از خورشیدی و اکرامی، (۱۳۹۰) شایستگی‌های مدیریت شامل توسعه و پرورش کارکنان، ارتباطات، حل مسئله، مدیریت تغییر، مهارت‌های فنی و وظیفه، تشکیل گروه، مدیریت عملکرد (وظیفه)، آگاهی بین‌فردی و یکپارچه کردن دیدگاه‌ها می‌باشند. الوانی و همکاران (۱۳۹۵) نیز شایستگی‌های مدیران و فرماندهان در ارتش جمهوری اسلامی ایران را به شایستگی‌های فردی، بین فردی، سازمانی و بینشی تقسیم‌بندی نموده‌اند. از سوی دیگر زارعی متین و همکاران (۱۳۹۳) شایستگی مدیران در سازمان‌های فرهنگی کشور را منش فرهنگی؛ تخصص حرفه‌ای، شخصیت فرهنگی، انگیزه فرهنگی، رضایت کاری، تعهد کاری، هوش نرم، هوش مدیریتی، هوش فرهنگی، هوش معنوی و هوش عاطفی عنوان نموده‌اند. همچنین ناصحی‌فر و همکاران (۱۳۸۹) مدل ارزیابی شایستگی مدیران وزارت بازرگانی را با توجه به سطوح مدیریتی در شاخص‌های زیر بیان نموده‌اند:

- شایستگی اجرایی: پیگیری و اهل عمل بودن، حل مسأله، همراهی در سیاست‌های سازمانی، استفاده بهینه از امکانات اداری، رعایت مقررات، رعایت سلسه مراتب، انعطاف پذیری.
- شایستگی راهبردی: تفکر راهبردی، کل‌نگری و تفکر سیستمی، آینده‌نگری و دوراندیشی، ترسیم و انتقال چشم‌انداز قوی از سازمان، درک موقعیت سازمان و چرخه حیات آن، انطباق با تغییر، روابط برون سازمانی، درک مسئولیت اجتماعی.
- شایستگی تخصصی: دانش مدیریت، دانش فنی، تسلط به رایانه، شناخت قوانین و مقررات، اطلاعات اقتصادی و بازرگانی.
- شایستگی توانمندی در برنامه‌ریزی: هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، تجزیه و تحلیل اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، خلاقیت و نوآوری، کارآفرینی، مدیریت منابع مالی.
- توانمندی در سازماندهی: کارآمدی در تقسیم کار و گروه‌بندی اقدامات، سازماندهی و اولویت‌بندی کارها، ایجاد سیستم مؤثر جمع‌آوری و توزیع اطلاعات.
- توانایی کنترل: تبیین استانداردهای کار، گزارش‌گیری یا گزارش‌دهی، پیگیری اقدامات اصلاحی، پرهیز از گسترش بی‌رویه تشکیلات و امکانات.

^۱-Kan & Cheng

^۲-Hang – hua & Yang - hua

^۳-Edward

- مهارت‌های انسانی: مدیریت منابع انسانی، ایجاد روابط پایدار، قابل اعتماد بودن، هدایت و رهبری، تولید اندیشه، همکاری و مشارکت فعال، گوش دادن مؤثر، ارتباطات و تعاملات، مدیریت تعارض‌ها و تنش‌زدایی، مدیریت مشارکتی، قاطعیت و اقتدار، توانایی کلامی، توانایی ایجاد انگیزه، تفویض اختیار به زیردستان، توجیه و تفسیر اطلاعات برای دیگران، بهبود دیگران، ارائه نتایج ارزیابی عملکرد به افراد، کار تیمی، هماهنگی، مدیریت جلسات، مذاکره، پاسخگویی، گفتگو و متقاعدسازی.
 - مهارت فردی: قدرت تفکر، مسئولیت‌پذیری، سخت‌کوشی، خودکنترلی و بهبود مستمر خود، آموزش‌پذیری، غلبه بر موانع و محدودیت‌ها، اعتماد به نفس، تحمل فشار، اشتیاق به کار، انگیزه و تمایل به انجام کار، رعایت نظم، انضباط و آراستگی، ریسک‌پذیری، استفاده از دانش جدید، مدیریت زمان، توانایی کمی و بخاطر سپاری.
 - ارزش‌ها: رعایت اصول اخلاقی در کار، داشتن وجدان کاری، وفاداری، رازداری، احترام به دیگران، صداقت در گفتار، کردار و رفتار، عدم تبعیض و شایسته‌سالاری.
- به طور کلی می‌توان گفت هر سازمانی دارای تعدادی شایستگی اختصاصی می‌باشد. در ادامه خلاصه‌ای از مدل‌های دیگر شایستگی در جدول ۱ بیان می‌گردد.

جدول ۱: خلاصه‌ای از مدل‌های شایستگی

ردیف	پژوهشگر	سال	نتایج
۱	انجمن مدیریت منابع انسانی	۲۰۱۶	نتایج پژوهش در رابطه با شایستگی مدیران منابع انسانی شامل رهبری و هدایت، تعهد اخلاقی، هوش بازاریابی، مدیریت ارتباطات، مهارت مذاکره، تعیین شرایط بحرانی، اثربخشی فرهنگی، مهارت ارتباطی، تخصص مدیریت منابع انسانی است.
۲	پولبون و همکاران	۲۰۱۳	در پژوهش خود به شایستگی تفکر استراتژیک، توانایی تفکر مفهومی، توانایی تفکر تحلیلی، توانایی ترکیب، خلاقیت و توانایی یادگیری اشاره کرده‌اند.
۳	ژو و همکاران	۲۰۱۱	شایستگی مدیران را عبارتند از رهبری، مدیریت بحران، حل مسأله دانستند.
۴	فانگ و همکاران	۲۰۱۰	پنج شایستگی برنامه‌ریزی، مدیریت، توانایی حرفه‌ای، توانایی میان فردی و شایستگی‌های شخصیتی را برای مدیران بیان داشتند.
۵	لی	۲۰۱۰	شایستگی مدیران شامل موفقیت‌مداری، تاثیرگذاری و نفوذ، تفکر مفهومی، تفکر تحلیلی، قوه ابتکار، اعتماد به نفس، درک میان فردی، جستجوی اطلاعات، کار تیمی و مشارکت، تخصص، توجه به مشتری است.
۶	بوتا و کلاسن	۲۰۱۰	در پژوهش خود به شایستگی ارتباطات، اشتیاق برتر بودن، مدیریت عملکرد، تصمیم‌گیری، مربی‌گری اشاره کرده‌اند.
۷	جفری و برانتون	۲۰۱۰	نتایج پژوهش نشان داد که مدیریت مشتری، مدیریت روابط، ارتباطات متقاعدکننده، مدیریت ارزیابی، کنترل محیطی، مدیریت پاسخگویی اجتماعی، انطباق پذیری، رهبری، خلاقیت از شایستگی‌های مدیران است.
۸	زوپپاتیس	۲۰۱۰	شایستگی‌های فنی، میان فردی، مدیریت، رهبری، ادراکی و شایستگی اجرایی برای مدیران الزامی هستند.
۹	کوکران	۲۰۰۹	مطالعه آنها نشان داد که ارتباطات اثربخش، یادگیری مستمر، توجه به مشتری، مدیریت اثربخش منابع، ادراک میان فردی، انعطاف پذیری، حرفه‌ای گرای، کار تیمی و رهبری، پذیرش و بکارگیری تکنولوژی، حل مشکل، درک سازمان، کار کردن به طور مستقل از شایستگی‌های اساسی مدیران است.
۱۰	زیمبا	۲۰۰۹	شایستگی مدیران شامل مدیریت تغییر، ایجاد تیم‌های کسب و کار، توسعه سریع کارکنان، ارتباطات هدفمند، مدیریت ریسک، موقعیت‌یابی استراتژیک، مدیریت عملکرد است.
۱۱	ادوارز	۲۰۰۹	شایستگی مدیران بخش خدمات اجتماعی عمومی شامل توسعه و پرورش کارکنان، ارتباطات، حل مسأله، مدیریت تغییر، مهارت‌های فنی، تیم سازی، مدیریت عملکرد، آگاهی بین فردی و یکپارچه کردن دیدگاه‌ها است.
۱۲	انیس	۲۰۰۸	شایستگی‌های اثربخشی فردی، شایستگی‌های علمی، شایستگی‌های فنی مرتبط با شغل، شایستگی‌های مدیریتی برای مدیران مطرح هستند.
۱۳	رز و همکاران	۲۰۰۷	مهارت فنی، مدیریت فرآیند، مدیریت تیم، مدیریت مشتری، مدیریت کسب و کار، مدیریت فردی، مدیریت شرایط عدم اطمینان از شایستگی مدیران است.
۱۴	واتانوفاس و تاینگام	۲۰۰۷	توسعه و بهبود دیگران، آگاهی سازمانی، پیشرفت‌گرایی، تجربه حرفه‌ای، خودبهبودی، رهبری تیم و هدایتگری، درک میان فردی، همکاری و برقراری ارتباط، تعهد سازمانی، ابتکار عمل، انعطاف‌پذیری، اعتماد به نفس، ارتباطات و تاثیرگذاری، دانش رایانه‌ای و آشنایی با فناوری اطلاعات، میل به خدمت‌رسانی، تفکر تحلیلی، صداقت و درستکاری، توجه به نظم، کیفیت و دقت، اطلاع‌یابی یا جست و جوی اطلاعات، تفکر مفهومی یا ادراکی و آشنایی به زبان‌های خارجه را از شایستگی‌های اساسی برای گزینش نیروی انسانی برشمردند.
۱۵	نلسون	۲۰۰۶	نتایج حاکی از آن است که مهارت اجرایی، مهارت کسب و کار، مهارت شناختی، مهارت بین فردی، مهارت آموزشی، مهارت‌فنی منجر به شایستگی در مدیران می‌شود.
۱۶	اسدی فرد، خائف الهی و رضائیان	۱۳۹۰	شایستگی مدیران دولتی ایران شامل اسلامی بودن، مردمی بودن، خدمت‌گذاری، عدم توجه به منافع شخصی، مسوولیت‌پذیری، پاسخگویی و شایستگی‌های شخصی است.

ادامه جدول ۱: خلاصه‌ای از مدل‌های شایستگی

ردیف	پژوهشگر	سال	نتایج
۱۷	سپهوند و همکاران	۱۳۹۵	در پژوهش خود در صنعت بیمه به شایستگی‌های دانش فنی، تعهد سازمانی، انعطاف‌پذیری، خلاقیت، رضایت شغلی و اخلاق حرفه‌ای دست یافته‌اند.
۱۸	صفری و همکاران	۱۳۹۵	در پژوهش خود شایستگی‌های ارزشی، اخلاقی و اعتقادی، ویژگی‌های فردی و شخصی، توانمندی‌های مدیریتی و اجرایی، مهارت‌های ارتباطی و میان فردی، شایستگی‌های انطباقی و سازگاری، توانایی‌های فکری و ذهنی و مهارت‌های علمی و عملی را برای بانک انصار جهت گزینش کارکنان شایسته تدوین نمودند.
۱۹	رنجبر، خانفا الهی، دانایی فرد و فانی	۱۳۹۲	شایستگی‌های مدیران بخش سلامت شامل دانش و معلومات حرفه‌ای، مهارت‌های رفتاری و فکری، نگرش و بینش، اعتبار، ویژگی‌های شخصیتی، خدمتگذاری، مسئولیت‌پذیری، توجه به ارزش‌های اعتقادی و اخلاقی هستند.
۲۰	فرهی بوزنجانی و همکاران	۱۳۹۰	شایستگی مدیران و فرماندهان را عملکردی (دانش تخصصی)، مهارتی (انسانی، تصمیم‌گیری، فنی، ادراکی، ارتباطی)، توانایی (روحی و روانی، فکری و ذهنی و توانایی حل مسئله)، انگیزش (تلاش، مداومت و پایداری و جهت‌دار بودن انگیزش)، شایستگی مکتبی (باورهای دینی و مذهبی، بصیرت، شناخت دوست و دشمن، آگاهی سیاسی و ولایت‌مداری) و ویژگی شخصیتی (ویژگی‌های رفتاری، امانت‌داری، صداقت و راستگویی و سعه‌صدر) بیان نموده‌اند.
۲۱	بردبار و همکاران	۱۳۹۰	پنج بعد دانش و معلومات حرفه‌ای، مهارت‌های فکری و رفتاری، ویژگی‌های شخصیتی، نگرش و بینش و اعتبار افراد را در شایسته‌گزینی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه یزد طراحی کرده‌اند.
۲۲	رضایت	۱۳۹۰	در طراحی الگوی شایستگی‌های رؤسای دانشگاه‌های دولتی ایران هشت مولفه اصلی دانش، توانایی‌ها، مهارت‌ها، بینش، نگرش، ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌های شخصیتی و اعتبار را استخراج نموده است.

منبع: (مطالعات نگارندگان)

سؤالات پژوهش

- از دیدگاه خبرگان مؤلفه‌های مؤثر بر شایستگی سربازرسان کدام هستند؟
- مدل مفهومی مناسب برای شایستگی سربازرسان چیست؟

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ رویکرد پژوهشی، پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی می‌باشد که در بخش کیفی با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد^۱، شایستگی سربازرسان بررسی و مدل مفهومی ارائه شده است. این رویکرد به طور استقرایی یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را به کار می‌گیرد تا نظریه‌ای درباره پدیده مورد مطالعه ایجاد کند (اشتراس و کوربین، ۱۳۹۳). داده‌های این بخش حاصل انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از مدیران و سربازرسان خبره بود که با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند. نمونه‌گیری تا مرحله اشباع نظری^۲ در اطلاعات گردآوری شده ادامه یافت. در تحلیل داده‌ها، روش مرحله‌ای و تکنیک‌های تحلیلی اشتراس و

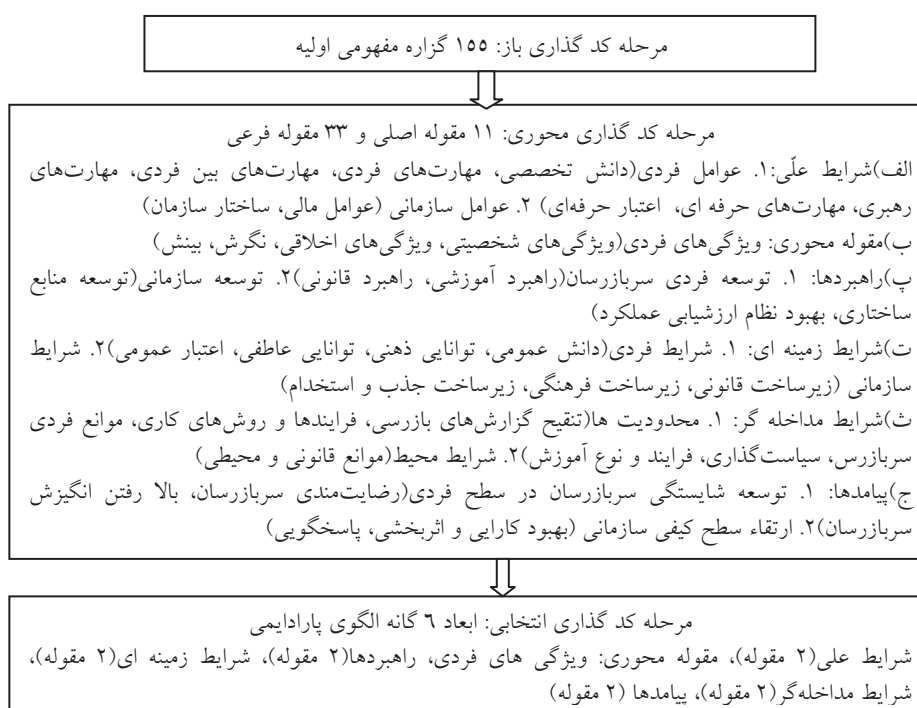
^۱-Grounded Theory Approach

^۲-Theoretical Saturation

کوربین مورد استفاده قرار گرفت؛ به نحوی که مفاهیم به عنوان واحد تحلیل در سطوح متن کل مصاحبه، پاراگراف، عبارات و جملات مورد توجه قرار گرفتند و با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل عبارات یا پاراگرافها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند. بعد از این مرحله سعی شد که مفاهیم اولیه نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند و در قالب ۳۳ مقوله طبقه‌بندی شدند؛ این مقوله‌ها در مرحله نهایی با دسته‌بندی مقوله‌های فرعی در قالب ۱۳ مقوله اصلی که به عنوان مسائل عمده شایستگی سربازرسان مطرح هستند، جای گرفتند. پس از کدگذاری و مقوله‌بندی و نیز تدوین مدل نظریه داده‌بنیاد، پرسشنامه‌ای بر حسب مدل به دست آمده طراحی شد و به منظور نهایی‌سازی مدل مفهومی و تعیین ضرایب هر یک از آنها با استفاده از روش دلفی مورد روایی قرار گرفت. روش دلفی فرآیندی ساختار یافته برای جمع‌آوری و طبقه‌بندی دانش موجود در نزد گروهی از خبرگان است که از طریق توزیع پرسشنامه بین این افراد و بازخورد کنترل شده پاسخها و نظرات دریافتی صورت می‌گیرد. شرکت‌کنندگان در پنل خبرگان این پژوهش ۱۵ نفر می‌باشند. در بخش کمی به طراحی پرسشنامه و گردآوری اطلاعات از نمونه ۱۷۰ نفر از مدیران و سربازرسان پرداخته شده است. برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، از راهبردهای بازآزمون (بازبینی توسط سه نفر از مصاحبه‌شوندگان؛ پایایی به دست آمده ۷۵ درصد) و توافق درون موضوعی دو کدگذار (یکی از اساتید مدیریت آموزشی؛ پایایی به دست آمده ۷۷ درصد) استفاده شده است. همچنین تمامی مقوله‌های مدل پارادایمی نظریه داده‌بنیاد با آلفای بالای ۰/۷ از میزان مناسب پایایی برخوردار هستند.

۳- یافته‌های پژوهش

از طریق کدگذاری باز، ۱۵۵ مفهوم به دست آمد که با طبقه‌بندی این مفاهیم ۳۳ مقوله فرعی شکل گرفت و در مرحله کدگذاری محوری، حول ۱۱ مقوله اصلی طبقه‌بندی شدند.



شکل ۱: فرایند مدیریت داده‌ها در سه مرحله کدگذاری

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

بر همین اساس، روابط بین مقوله‌های اصلی و مدل پارادایمی شایستگی سربازان شکل گرفت. نهایتاً مقوله‌های آشکار شده در قالب ابعاد ۶ گانه مدل پارادایمی، با روابطی که بین آنها وجود دارد، به صورت شرایط علی (۲ مقوله)، مقوله اصلی (ویژگی‌های فردی)، راهبرد (۲ مقوله)، شرایط محیطی (۲ مقوله)، ویژگی‌های زمینه‌ای (۲ مقوله) و پیامد (۲ مقوله) جای گرفتند (شکل شماره ۱).

مطابق نظر اشتراک و کوربین (۱۳۹۳) راهبردها، اعمال، تعاملات، کنش‌هایی هستند که در طرز عمل عادی و چگونگی مدیریت موقعیت‌ها توسط افراد در مواجهه با مسائل بکار می‌روند. بر اساس مدل پارادایمی نظریه داده‌بنیاد، راهبردها، رفتارها و تعاملاتی هستند که تحت تأثیر

شرایط مداخله‌گر و زمینه‌ای حاصل می‌شوند. با تحلیل مصاحبه‌های انجام گرفته در پژوهش، راهبردهای شایستگی سربازرسان در دو سطح کلی توسعه فردی سربازرسان و توسعه سازمانی مطرح گردید.

سؤال ۱) از دیدگاه خبرگان مؤلفه‌های مؤثر بر شایستگی سربازرسان کدام هستند؟
برای پاسخگویی به این سؤال، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه و بر اساس روند نظریه داده‌بنیاد تجزیه و تحلیل شدند.

تحلیل داده‌ها (کدگذاری)

الف) کدگذاری باز: فرایند تحلیل و نام‌گذاری مفاهیم، طبقه‌بندی و کشف ویژگی‌ها و ابعاد آنها در داده‌ها از طریق انجام مقایسه‌ای مداوم است (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۳). در این پژوهش مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوا^۱ سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی، مقوله‌بندی و بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند که در نهایت ۱۵۵ کد استخراج گردید. در پاسخ به سؤال یک مقوله‌های مربوط به شرایط علی، زمینه‌ای، میانجی، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدهای مربوط ارائه شده است.

شرایط علی^۲: این شرایط باعث ایجاد و شکل‌گیری پدیده یا طبقه هسته‌ای می‌شود (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۳). نتایج تحلیل محتوای پاسخ مصاحبه‌شوندگان به سؤالاتی مانند برداشت و تلقی آنها از سربازرسان شایسته و مؤلفه‌های مؤثر در شایستگی سربازرسان حاکی از وجود دو مقوله اصلی در خصوص شرایط علی برای ایجاد پدیده مورد مطالعه است که کدهای باز مربوط به آنها به شرح جدول ۲ است.

^۱-Content Analysis

^۲-Casual Condition

جدول ۲: کدهای باز و مقوله‌های مربوط به شرایط علی

مفاهیم	زیرمقوله	مقوله اصلی	شرایط علی
آشنایی با سندشناسی و انواع آنها، فنون اخذ توضیح و اخذ دفاع، گزارش نویسی در نظارت و بازرسی، آشنایی با اصول حاکم بر قراردادهای، آشنایی با معیارهای ارزیابی گزارش های بازرسی، اخلاق حرفه ای در بازرسی	دانش تخصصی	توانایی	
اقتضایی عمل کردن، توسعه حرفه ای بازرسان تیم، برنامه ریزی فرایند بازرسی، ریسک پذیری	مهارت های فردی		
حل تعارضات بین فردی، برقراری ارتباطات اثربخش با حفظ استقلال کاری	مهارت های بین فردی		
توانایی درخواست پاداش به بازرسان نمونه از مقام مافوق، کار گروهی و استفاده از خرد جمعی، کنترل استراتژیک (حفظ پویایی تیم بازرسی)، افزایش بهره‌وری بازرسان و کاهش ریسک رفتارهای نادرست آنها، استعدادیابی در تیم بازرسی	مهارت های رهبری		
مدون سازی فرآیندها و نحوه ورود و خروج پرونده ها به تیم بازرسی، صلاحیت دسترسی به اسناد و مدارک، مدیریت جلسات اخذ توضیح و تسلط در تفهیم اتهامات فرد خاطی، تبدیل سوء جریان به حسن جریان در طی بازرسی، دانش افزایی، تسلط به علم زبان بدن	مهارت های حرفه ای		
برخورد قاطع با خطاکار، دارای تجربه اجرایی و مدیریتی در حوزه مورد بازرسی، رجحان علمی و تخصصی نسبت به مدیران سازمان بازرسی شونده، مرجع هدایت و پاسخگویی به بازرسان، طی کردن پلکانی سلسله مراتب از بازرسی تا سربازرسی	اعتبار حرفه ای		
تأمین معیشتی ویژه سربازرسان، افزایش حقوق و دستمزد سربازرسان	عوامل مالی		
توسعه فضاهای اداری مناسب برای سربازرسان، تمرکز زدایی و تفویض اختیار به سربازرسان در برخی امور	ساختار سازمان		

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

پدیده‌محوری: حادثه یا اتفاق اصلی که یک سلسله کنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۳). پدیده‌محوری مورد مطالعه در این پژوهش «ویژگی‌های فردی سربازرسان» است که مشخصات مربوط به آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: کدهای باز و مقولات مربوط به پدیده محوری

مفاهیم	زیرمقوله	مقوله اصلی	مقوله محوری
داشتن روحیه محاسبه گری، انضباط و وقت‌شناسی طی فرایند بازرسی، برخوردار از ثبات هیجان، برخوردار از انگیزه بالا، پوشش مرتب و منظم	ویژگی‌های شخصیتی	ویژگی‌های فردی	
قانون گرایی و ضابطه مندی، متعهد به سازمان بازرسی کل کشور، شهامت و جسارت در طی بازرسی، رازداری، اعتقاد به نظارت الهی، بردباری و سعه صدر، تواضع و فروتنی در رفتار، رعایت تقوی الهی در قضاوتها، رعایت حقوق فرد متخلف، توصیه ناپذیری	ویژگی‌های اخلاقی		
برخوردار از اندیشه تحول‌گرا و پرهیز از نگرش میج‌گیری، حساسیت به کار بازرسی و کیفیت گزارش بازرسی، تلفیق نگرش فرآیند مدار و نتیجه مدار در تنظیم گزارش‌های بازرسی، معتقد به نظام مقدس جمهوری اسلامی، اصل ولایت مطلقه فقیه، انتقاد پذیر	نگرش		
بینش (شم) بازرسی، بینش اعتقادی، بینش اقتصادی، بینش اجتماعی، بینش مدیریتی	بینش		

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

شرایط زمینه‌ای^۱: نشان‌دهنده یک‌سری خصوصیات ویژه است که به پدیده دلالت می‌کند؛ به عبارتی، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌های در طول یک بعد است که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۳) که مشخصات مربوط به آن در جدول ۴ ارائه شده است.

^۱-Contextual Condition

جدول ۴: کدهای باز و مقولات مربوط به شرایط زمینه‌ای

مفاهیم	زیرمقوله	مقوله اصلی	زمینه
مباحث مالی و بودجه دولتی، مباحث حفاظتی، مدیریت زمان در فرایند بازرسی، آشنایی با سیاست‌های کلی نظام در بحث قضایی	دانش عمومی	توانایی ذهنی	
توانایی تحلیل گزارش بازرسی، نظام‌مند اندیشیدن و عمل کردن، یادگیری مستمر، چابکی ذهنی	توانایی ذهنی		
حس مشارکت جویی، حمایت منصفانه از بازرسان تیم، تقویت روحیه بازرسان، افزایش امید، نشاط، شادابی در بازرسان، مدیریت خود	توانایی عاطفی		
مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی، دارای حسن سابقه در مشاغل قبلی، داشتن روحیه تحقیق و بررسی	اعتبار عمومی		
حذف روابط و جایگزینی ضوابط و استانداردها در انتخاب سربازان، ارتقاء و ترفیع سربازان براساس ارائه گزارش‌های اثربخش، تدوین آیین نامه استاندارد تنقیح گزارش های بازرسی، تشکیل بانک قوانین و مقررات به روز، تدوین آیین نامه استاندارد در گزارش نویسی	زیرساخت قانونی	توانایی فیزیکی	
توسعه فرهنگ خلاقیت و نوآوری در تدوین گزارش‌های اثربخش، ترویج و تشویق فرهنگ کار گروهی، ترویج فرهنگ یادگیری و تسهیم تجارب	زیرساخت فرهنگی		
تدوین استاندارد کیفی جذب، بکارگیری و نگهداشت سربازان نخبه، تدوین دستورالعمل «توانمندسازی سربازان»، تناسب سازی بین شغل و استعداد سربازان	زیرساخت جذب و استخدام		

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

شرایط مداخله‌گر^۱: شرایط کلی که بر چگونگی فرایندها و راهبردها تأثیر می‌گذارد. شرایطی که باعث تشدید یا تضعیف پدیده‌ها می‌شوند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر و بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها شرایط مداخله‌گر به شرح جدول ۵ شناسایی شد.

^۱-Intervening Condition

جدول ۵: کدهای باز و مقولات مربوط به عوامل مداخله‌گر

مفاهیم	زیرمقوله	مقوله اصلی	شرایط مداخله‌گر
	تنقیح گزارش‌های بازرسی	شرایط مداخله‌گر	
نبود وحدت نظر درخصوص نمره‌دهی به گزارش‌های بازرسی، نبود برنامه جامع در چگونگی تدوین گزارش‌های بازرسی	فرایندها و روش‌های کاری		
نبود عنوان سربازرس در قانون تشکیلاتی سازمان و آیین‌نامه اجرایی، تقسیم محورهای بازرسی بین اعضای تیم پیش از آغاز بازرسی، نبود برنامه جامع ساماندهی تجارب سربازران خبره	موانع فردی سربازرس		
نداشتن توان در کار گروهی، نداشتن آگاهی به تصمیم‌گیری‌های مدیریتی در شرایط ریسک	سیاست‌گذاری		
رویکرد صرف قضایی به سازمان، نبود فضای رقابتی در بین سربازران، نداشتن تمایل سربازران به ارائه یافته‌ها و تجارب، نبود تعریف از معیارهای شایستگی	فرایند و نوع آموزش		
ماهیت تئوریک آموزش‌ها، نبود برنامه‌ریزی آموزشی متناسب با وظایف سربازران، حضور مخاطبان عام در جلسات آموزشی تخصصی	موانع قانونی و محیطی	موانع قانونی و محیطی	
ضعف در قوانین حمایتی از گزارش‌های تخلفاتی			

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

راهبردها (کنش‌ها و تعاملات)^۱ و پیامدها^۲: راهبردها به ارائه راه‌حلی برای مواجهه با پدیده اشاره دارد که هدف آن اداره پدیده مورد مطالعه، برخورد با آن و حساسیت نشان دادن در برابر آن است و پیامدها نتیجه کنش و واکنش شرایطی است که درخصوص پدیده وجود دارد (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۳). در این مطالعه دو راهبرد اساسی برای رسیدن به وضعیت مطلوب در خصوص شایستگی سربازران پیشنهاد شده که در بخش نتیجه‌گیری به آن پرداخته شده است.

۲) مدل مفهومی مناسب برای شایستگی سربازران چیست؟

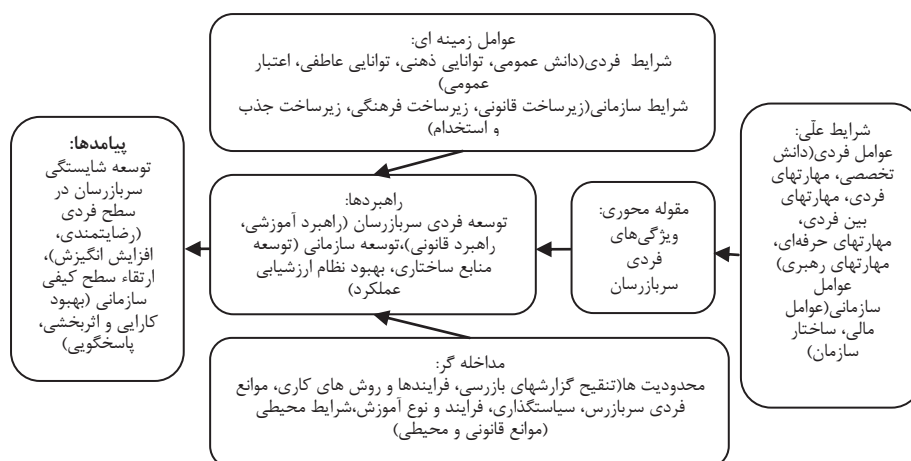
در پاسخ به سؤال مذکور، پس از مطالعه مبانی نظری و تحلیل مصاحبه‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی شایستگی سربازران احصاء و مدل مفهومی نهایی به شرح زیر تدوین گردید.

ب) کدگذاری محوری: کدگذاری محوری عبارت از سلسله رویه‌هایی که از طریق پیوند بین مقوله و مقوله‌های فرعی، داده‌ها را با یکدیگر ارتباط می‌دهد. بدین ترتیب، کدگذاری محوری به

^۱-Actions & Interaction

^۲-Consequences

فرایند شکل‌دهی مقوله‌ها اشاره دارد که با استفاده از یک پارادایم^۱ انجام می‌شود تا روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط میانجی، راهبردها و پیامدها را نشان دهد.

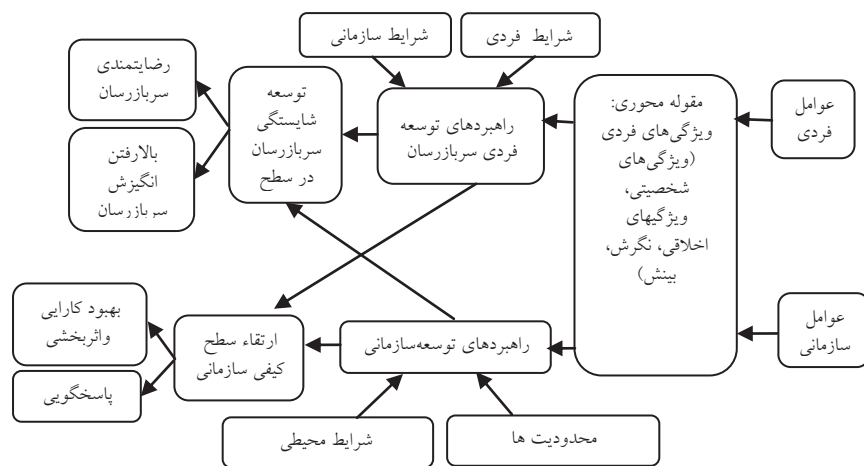


شکل ۲: کدگذاری محوری شایستگی سربازان

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

پ) کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی): در این مرحله مقوله محوری به طور روش‌مند^۲ انتخاب و با ارتباط دادن آن با سایر مقوله‌ها نظریه تدوین می‌گردد که شرحی انتزاعی برای فرایند مطالعه شده در پژوهش ارائه می‌دهد (محمدپور، ۱۳۹۲). مدل ترسیمی^۳ شایستگی سربازان به صورت زیر می‌باشد.

^۱-Para Digm
^۲-Systematic
^۳-Visual Model



شکل ۳: مدل مفهومی پژوهش

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

پس از استخراج مدل مفهومی، پرسشنامه‌ای جهت ارزیابی و ارائه مدلی شایستگی فردی سربازان طراحی گردید. به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق از تحلیل معادلات ساختاری^۱ (تحلیل مسیر) مبتنی بر Smart PLS توسط نرم‌افزار PLS حداقل مربعات جزئی^۲ و نیز از شاخص KMO و آزمون بارتلت جهت بررسی کفایت نمونه‌گیری استفاده شده که نتایج آن به شرح جدول ۶ می‌باشد.

جدول ۶: نتایج کفایت نمونه‌گیری

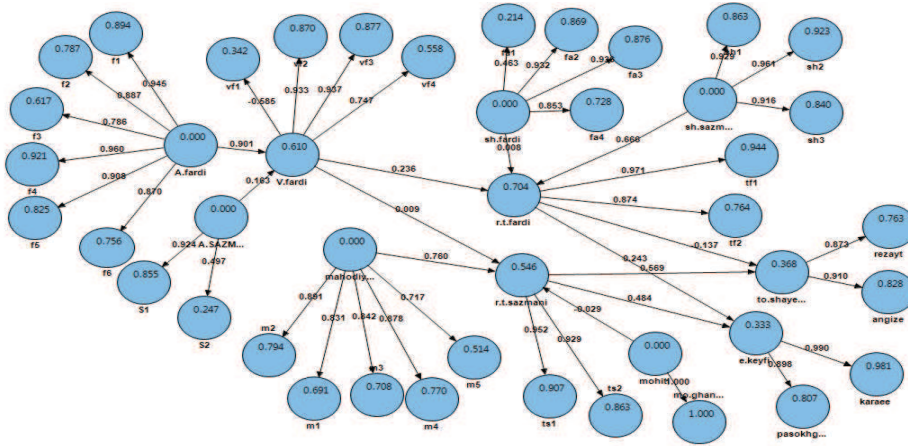
شاخص KMO	آزمون بارتلت	درجه آزادی	سطح معناداری
.۸۰۰	۷۶۹/۹۵۱	۵۵	.۰۰۰

منبع: (محاسبات نگارندگان)

^۱-Equation Modeling(SEM)
^۲-Partial Least Square(PLS)

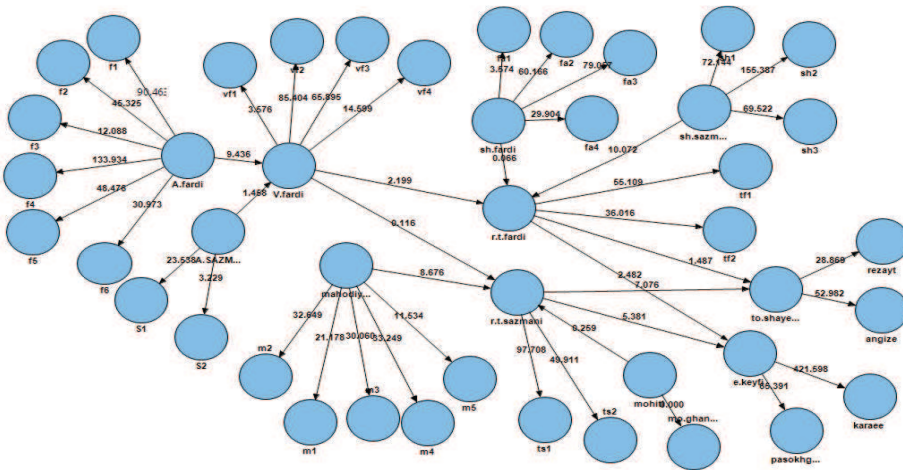
آزمون فرضیه‌های پژوهش

تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار PLS استخراج و در نمودارهای ۱ و ۲ نشان داده شده است.



نمودار ۱: مدل ساختاری تحقیق در حالت استاندارد

منبع: (محاسبات نگارندگان)



نمودار ۲: مدل ساختاری تحقیق در حالت ضریب معنی‌داری

منبع: (محاسبات نگارندگان)

جدول ۷: نتایج تحلیل مسیر

ردیف	فرضیه های پژوهش		ضریب مسیر استاندارد	عدد معناداری	نتیجه آزمون
	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک			
۱	عوامل فردی	ویژگی های فردی	۰,۹۰۱	۹,۴۳۶	رد فرض صفر
۲	عوامل سازمانی	ویژگی های فردی	۰,۱۶۳	۱,۱۶۳	رد فرض محقق
۳	ویژگی های فردی	راهبردهای توسعه سربازان	۰,۲۳۶	۲,۱۹۹	رد فرض صفر
۴	ویژگی های فردی	راهبردهای توسعه سازمانی	۰,۰۰۹	۱,۱۱۶	رد فرض محقق
۵	شرایط فردی	راهبردهای توسعه فردی	۰,۰۰۵۸	۰,۰۶۶	رد فرض محقق
۶	شرایط سازمانی	راهبردهای توسعه فردی	۰,۶۶۶	۱۰,۰۷۲	رد فرض صفر
۷	محدودیتها	راهبردهای توسعه سازمانی	۰,۷۶۰	۸,۶۷۶	رد فرض صفر
۸	شرایط محیطی	راهبردهای توسعه سازمانی	۰,۰۲۹	۰,۲۵۹	رد فرض محقق
۹	راهبردهای توسعه فردی	توسعه شایستگی	۰,۱۳۷	۱,۹۸۱	رد فرض صفر
۱۰	راهبردهای توسعه فردی	ارتقاء سطح کیفی سازمانی	۰,۲۴۳	۲,۴۸۲	رد فرض صفر
۱۱	راهبردهای توسعه سازمانی	توسعه شایستگی سربازان	۰,۵۶۹	۷,۰۷۶	رد فرض صفر
۱۲	راهبردهای توسعه سازمانی	ارتقاء سطح کیفی سازمانی	۰,۴۸۴	۵,۳۸۱	رد فرض صفر
۱۳	توسعه شایستگی	رضایتمندی	۰,۸۷۳	۲۸,۸۶۹	رد فرض صفر
۱۴	توسعه شایستگی	انگیزش	۰,۹۱۰	۵۲,۹۸۲	رد فرض صفر
۱۵	ارتقاء سطح کیفی سازمانی	کارایی و اثربخشی	۰,۹۹۹	۴۲۱,۵۹۸	رد فرض صفر
۱۶	ارتقاء سطح کیفی سازمانی	پاسخگویی	۰,۸۹۸	۸۵,۳۹۱	رد فرض صفر

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به نتایج تحلیل مسیر مبنی بر جدول شماره ۷ از ۱۶ فرضیه؛ ۱۲ مورد تأیید و ۴ فرضیه رد شدند.

تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای پژوهش

روش آماری برای بررسی روابط بین متغیرهای مکنون و مشاهده شده، تحلیل عاملی^۱ است. برای تأیید مقوله‌های اصلی، فرعی و شاخص‌های شایستگی‌های فردی سربازان، ضریب استاندارد و معناداری آنها محاسبه گردید. نتایج بررسی شایستگی‌های فردی سربازان نشان داد ۵ مقوله اصلی، ۱۴ مقوله فرعی و ۶۷ شاخص درخصوص شایستگی‌های فردی سربازان شناسایی که ۱۴ شاخص رد شدند. با توجه شاخص‌های تأیید شده، مدل شایستگی فردی سربازان برابر شکل ۴ ترسیم گردید. با توجه شاخص‌های تأیید شده، شایستگی فردی سربازان براساس جدول ۸ استخراج شده است.

^۱-Factor Analysis

جدول ۸: ابعاد شایستگی سربازسان

ابعاد شایستگی سربازسان	مقوله	شاخص‌ها	
دانش	دانش تخصصی	سندشناسی و انواع آنها	
		فنون اخذ توضیح و اخذ دفاع	
		گزارش‌نویسی در نظارت و بازرسی	
		اخلاق حرفه‌ای در بازرسی	
	دانش عمومی	مباحث مالی و بودجه دولتی	
		مباحث حفاظتی از جمله حفاظت گفتار	
		مدیریت زمان در فرآیند بازرسی	
		مهارت‌های هفتگانه ICDL	
مهارت‌ها	مهارت‌های فردی	سیاست‌های کلی نظام در بحث قضایی	
		اقتضایی عمل کردن	
		توسعه حرفه‌ای بازرسان تیم	
	مهارت‌های بین فردی	ریسک‌پذیری	
		برنامه‌ریزی فرآیند بازرسی	
		حل تعارضات بین فردی	
	مهارت‌های حرفه‌ای	مهارت‌های حرفه‌ای	برقراری ارتباطات اثربخش با حفظ استقلال کاری
			مدون‌سازی فرآیندها و نحوه ورود و خروج پرونده‌ها به تیم بازرسی
			صلاحیت دسترسی به اسناد و مدارک
			مدیریت جلسات اخذ توضیح و تسلط در تفهیم اتهامات فرد خاطی
			تسلط بر نرم‌افزارهای موجود در سازمان بازرسی شونده
			تبدیل سوء جریان به حسن جریان در طی بازرسی
دانش افزایی			
مهارت‌های رهبری	مهارت‌های رهبری	تسلط به علم زبان بدن (Body language)	
		توانایی درخواست پاداش به بازرسان نمونه از مقام مافوق	
		کارگروهی و استفاده از خرد جمعی	
		حفظ پویایی تیم بازرسی	
		استعدادیابی در تیم بازرسی	

ادامه جدول ۸: ابعاد شایستگی سربازسان

ابعاد شایستگی سربازسان	مقوله	شاخص‌ها
اعتبار	اعتبار حرفه‌ای	برخورد قاطع با خطاکار
		دارای تجربه اجرایی و مدیریتی در حوزه مورد بازرسی
		رجحان علمی و تخصصی نسبت به مدیران سازمان بازرسی شونده
		مرجع هدایت و پاسخگویی به بازرسان
		طی کردن پلکانی سلسله مراتب از بازرسی تا سربازرسی
اعتبار عمومی	اعتبار عمومی	مسئولیت‌پذیری
		پاسخگویی
		دارای حسن سابقه در مشاغل قبلی
		داشتن روحیه تحقیق و بررسی
ویژگی‌های اخلاقی	ویژگی‌های اخلاقی	قانون‌گرایی و ضابطه‌مندی
		متعهد به سازمان
		شهامت و جسارت در طی بازرسی
		رازداری
		اعتقاد به نظارت الهی
		بردباری و سعه صدر
		تواضع و فروتنی در رفتار
		رعایت تقوی الهی در قضاوتها
		رعایت حقوق فرد متخلف
		توصیه ناپذیری
		داشتن روحیه محاسبه‌گری
		انضباط و وقت‌شناسی طی فرآیند بازرسی
		برخوردار از ثبات هیجان
		برخوردار از انگیزه بالا
پوشش مرتب و منظم		
نگرش	نگرش	برخوردار از اندیشه تحول‌گرا و پرهیز از نگرش مچ‌گیری
		حساسیت به کار بازرسی و کیفیت گزارش‌های بازرسی
		تلفیق نگرش فرآیندمدار و نتیجه‌مدار در تنظیم گزارش‌های بازرسی
		معتقد به نظام مقدس جمهوری اسلامی، اصل ولایت مطلقه فقیه
بینش	بینش	انتقاد پذیر
		بینش (شم) بازرسی
		بینش اعتقادی
		بینش مدیریتی

ادامه جدول ۸: ابعاد شایستگی سربازان

شاخص‌ها	مقوله	ابعاد شایستگی سربازان
توانایی تحلیل گزارش بازرسی	توانایی ذهنی	توانایی
قدرت کشف و جمع‌آوری اطلاعات و اسناد		
توانایی تحلیل گزارش بازرسی		
نظام‌مند اندیشیدن و عمل کردن		
مدیریت زمان		
یادگیری مستمر		
حس مشارکت‌جویی	توانایی عاطفی	
تقویت روحیه سربازان و ایجاد حس افتخار به اشتغال در سازمان بازرسی		
کل کشور		
افزایش امید، نشاط، شادابی در سربازان		
مدیریت خود		

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه‌گیری

داده‌های پژوهشی درخصوص گستره مفهومی، بررسی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر شایستگی سربازان، راهبردهای مربوط به پدیده و پیامدهای شایستگی سربازان در این بخش بررسی و تحلیل شده است. همچنین، نتایج به دست آمده برای شایستگی سربازان در سازمان بازرسی با نتایج مطالعات انجام شده در این زمینه نیز مقایسه شده است.

الف) ابعاد شایستگی: شایستگی سربازان از چهار بعد بررسی شده است. بعد «ویژگی‌های شخصیتی» شامل (تجربه‌گرایی، داشتن روحیه محاسبه‌گری، انضباط و وقت‌شناسی طی فرآیند بازرسی، برخوردار از ثبات هیجان، برخوردار از انگیزه بالا و پوشش مرتب و منظم)، «ویژگی‌های اخلاقی» شامل (قانون‌گرایی و ضابطه‌مندی، متعهد به سازمان، شهامت و جسارت در طی بازرسی، داشتن حس خدمت‌گزاری، بی‌طرفی در قضاوت، حمایت منصفانه از سربازان، رازداری، اعتقاد به نظارت الهی، بردباری و سعه صدر، برخوردار از عزت نفس، تواضع و فروتنی در رفتار، رعایت انصاف در تنظیم گزارش بازرسی، رعایت تقوی الهی در قضاوت‌ها، رعایت حقوق فرد متخلف و توصیه‌ناپذیری)، «نگرش» شامل (نگرش مثبت به کار گروهی، برخوردار از اندیشه تحول‌گرا و پرهیز از نگرش مچ‌گیری، حساسیت به کار بازرسی و کیفیت گزارش‌های بازرسی، تلفیق نگرش فرآیندمدار و نتیجه‌مدار در تنظیم گزارش‌های بازرسی، معتقد به نظام مقدس جمهوری اسلامی و اصل ولایت مطلقه فقیه، انتقادپذیر) و «بینش» شامل (شم بازرسی، اعتقادی، اقتصادی، اجتماعی، مدیریتی و سیاسی) می‌باشد. زیرمقوله‌هایی از جمله «انضباط و

وقت‌شناسی» و «پوشش مرتب و منظم» با نتایج پژوهش صائمیان (۱۳۹۳)؛ بردبار و همکاران (۱۳۹۰)؛ واتانوفاس و تاینگام (۲۰۰۷) و الوانی و همکاران (۱۳۹۵) و نیز «برخورداری از ثبات هیجان و انگیزه بالا» با نتایج پژوهش رضایت (۱۳۹۰) همخوانی دارد. «قانون‌گرایی و ضابطه‌مندی» با یافته‌های پژوهش صائمیان (۱۳۹۳)؛ الوانی و همکاران (۱۳۹۵) و نصر اصفهانی (۱۳۸۹)، «داشتن تعهد به سازمان» با یافته‌های پژوهش سپهوند و همکاران (۱۳۹۵)؛ واتانوفاس و تاینگام (۲۰۰۷)؛ حصیرچی (۱۳۹۰)؛ صائمیان (۱۳۹۳) و بردبار و همکاران (۱۳۹۰)، «شهامت و جسارت در طی بازرسی» و «رازداری» با نتایج پژوهش رضایت (۱۳۹۰)، «اعتقاد به نظارت الهی»، «بردباری و سعه صدر»، «تواضع و فروتنی در رفتار»، «رعایت تقوی الهی در قضاوت‌ها» با نتایج پژوهش رنجبر و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد. در زیرمقوله بینش «بینش اعتقادی»، «بینش اقتصادی»، «بینش اجتماعی»، «بینش مدیریتی» با یافته‌های پژوهش رضایت (۱۳۹۰) همخوانی دارد.

ب) راهبردهای شایستگی سربازرسان: به منظور توسعه شایستگی سربازرسان دو راهکار اساسی شناسایی شد که عبارتند از:

توسعه فردی سربازرسان: سند توافق شده‌ای بین کارکنان و مدیران سازمان است، که در آن اهداف و برنامه‌ریزی‌های سالانه با محوریت توسعه فردی کارکنان مشخص شده است. در برنامه‌ریزی توسعه فردی همکاری مؤثری بین کارکنان و مدیران صورت می‌پذیرد تا در آن «نیازهای آموزشی و رشد کارکنان» به منظور ارتقاء شایستگی و مهارت‌های فردی مشخص گردد (Auckland University of Technology, 2002). مقوله اصلی توسعه فردی در این پژوهش از دو مقوله فرعی؛ راهبرد آموزشی و راهبرد قانونی تشکیل شده است. آموزش، مترادف سازندگی و تحول است و موجب ارتقای توانمندی‌های نیروی انسانی می‌شود. آموزش جریانی است که افراد طی آن آگاهی‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌های مناسب برای ایفای نقش را در موقعیت‌ها فرا می‌گیرند. آموزش باعث ارتقای قدرت درک، تجزیه و تحلیل، شناخت، بینش و بصیرت، برای انجام وظایف محوله و نیز رویارویی با چالش‌های جدید شغلی می‌شود (خراسانی، ۱۳۹۴). توسعه فردی سربازرسان از عواملی همچون؛ تدوین آیین‌نامه اخلاق حرفه‌ای، تهیه بانک اطلاعات از سربازرسان متخصص و خبره در امر آموزش، تدوین نظام جامع آموزش و توانمندسازی درخصوص فنون اخذ توضیح و گزارش‌نویسی حرفه‌ای تشکیل شده است. در مقوله فرعی دوم توسعه فردی «راهبرد قانونی» است. در سازمان بازرسی کل کشور برخورداری از سربازرس شایسته به عنوان یکی از الزامات اساسی می‌باشد. بنابراین سازمان باید زمینه تدوین سند راهبردی شایسته‌پروری سربازرسان را فراهم کند. از سوی دیگر تدوین نظام جامع نظارت و بازرسی، تدوین دستورالعمل

ایجاد وحدت رویه بین واحد تنقیح، مشاور، معاون در ارزیابی گزارشها، بررسی نحوه افزایش کیفی گزارشها و تعریف برنامه‌های بازرسی بر اساس تخصص سربازرسان باید مورد توجه قرار گیرد.

توسعه سازمانی: تلاش و فرایندی کاربردی، نظام‌مند و مستمر در گستره سیستم است که می‌کوشد مبتنی بر علوم رفتاری و با بهره‌گیری از راهبردها و فنون آن، تغییرات شناختی، فرهنگی و ساختاری- فرایندی سازمان را به گونه‌ای ایجاد و هدایت نماید که منجر به تواناسازی سازمان برای جهت‌گیری‌های راهبردی کارآمد، مشکل‌گشایی خلاق و خودنوسازی اثربخش متناسب با تغییرات و اقتضانات حال و آینده محیط در راستای تضمین و بهبود اثربخشی سازمان گردد. یک سازمان توسعه‌یافته از قابلیت و شایستگی بیشتر و بهتری برای پاسخگویی به تغییرات و چالش‌های محیطی و درونی خود و تحقق اثربخشی برخوردار است (عباس‌زادگان و ترک‌زاده، ۱۳۸۸). تحقیق حاضر، مقوله‌های مبین توسعه سازمانی مشتمل بر توسعه منابع ساختاری و بهبود نظام ارزشیابی عملکرد را شناسایی کرده است. از طریق «توسعه منابع ساختاری»، می‌توان شایستگی سربازرسان را بهبود بخشید. مهم‌ترین راهکارها تدوین استانداردهای بازرسی و ابلاغ به سازمان‌های بازرسی شونده، بهبود فرآیندهای درون سازمانی (اداری و مالی، مقررات و رویه‌های مربوط به نظارت و بازرسی، تشکیلات، تسهیل دسترسی به اطلاعات، نظام ارزیابی عملکرد، ارتباطات سیستمی و بازخوردها)، تدوین و اجرای «نظام جامع ارائه امکانات رفاهی»، توسعه نظارت دیجیتال، تجدید ساختار در روش‌های حفظ سربازرسان نخبه و سیستم پاداش‌دهی به آن‌ها و همترازی نظام پرداخت سربازرسان در انطباق با نظام پرداخت قضاات مطرح می‌گردد. از سوی دیگر به منظور توسعه شایستگی سربازرسان باید به بهبود نظام ارزشیابی عملکرد توجه شود. ارزیابی عملکرد یکی از مؤثرترین ابزارهای ارتقاء کارآمدی، توانمندی و بهسازی نیروی انسانی است. به کمک اطلاعاتی که از طریق ارزیابی دقیق عملکرد نیروی انسانی به دست می‌آید، برنامه‌ریزی شغلی، تصمیمات اداری، تشویق و تنبیه‌ها از مبانی موثق و قابل دفاع برخوردار می‌شوند و در نتیجه ضابطه شایستگی در وضعیت خدمتی و سرنوشت اداری کارکنان به کار گرفته شده، مناسبات منطقی و عادلانه در سازمان‌ها حاکم خواهد شد (عظمی و دهقان، ۱۳۹۱). مهم‌ترین راهکارهای استخراجی در پژوهش عبارتند از: تدوین نظام ارزیابی عملکرد مبتنی بر گزارش اثربخش، ایجاد انسجام و هماهنگی میان واحدهای مرتبط با نظام ارزیابی عملکرد کارکنان، تبیین اهداف روشن و دقیق نظام ارزیابی، طراحی ابزار سنجش استاندارد ارزیابی عملکرد و تدوین دستورالعمل ارزشیابی گزارشها.

پ) پیامدهای شایستگی سربازرسان: توسعه شایستگی سربازرسان در سطح فردی و ارتقاء سطح کیفی سازمانی از پیامدهای شایستگی سربازرسان است. توسعه شایستگی سربازرسان در سطح فردی سربازرسان به رضایتمندی آنها (بالا رفتن توانمندی سربازرسان در تدوین گزارش‌های بازرسی، احساس تعلق سازمانی و بهبود کیفیت زندگی سربازرسان) و بالا رفتن انگیزش آنها (احساس رضایت شغلی، ارتقاء مهارت شغلی) منجر می‌شود.

پیامدهای توسعه شایستگی در سطح فردی با نتایج پژوهش شمعی زاده (۱۳۹۳)، ساجگالیکووا^۱ و همکاران (۲۰۱۲)، بیکر^۲ (۲۰۱۳) و پورکلهر و همکاران (۱۳۹۱) همخوان است. بیکر (۲۰۱۳) و شمعی‌زاده (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که انگیزش عملکرد، مدیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایج بررسی خادمی زارع و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که بین عامل انگیزش و بهره‌وری منابع انسانی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. یافته‌های مطالعه ساجگالیکووا و همکاران (۲۰۱۲) حاکی از وجود رابطه معنی‌دار بین انگیزش و شایستگی مدیران بود. نتایج بررسی پورکلهر و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که انگیزش بالای کارکنان منجر به کاهش خروج و ترک خدمت آنها می‌گردد. از سوی دیگر زارعی متین و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود بیان داشته‌اند که رضایتمندی افراد در سازمان منجر به توسعه شایستگی فردی می‌گردد. زیرمقوله «احساس رضایت شغلی سربازرسان» با نتایج پژوهش چنگ و همکاران (۲۰۱۴) اثرات مدیریت مبتنی بر شایستگی در رضایت از پرستاران و بیماران همخوانی دارد.

ارتقاء سطح کیفی سازمانی از پیامدهای دیگر توجه به شایستگی سربازرسان است که به بهبود کارایی و اثربخشی (توانایی در کشف مفاسد مالی و اقتصادی، افزایش بهره‌وری سازمانی، برنامه‌ریزی جانشین‌پروری سربازرسان خبره، مدیریت استعداد (شناسایی، جذب و توسعه استعدادها سربازرسان)، نظارت بر حسن اجرای امور به نحو مطلوب و بالا رفتن کیفیت گزارش‌های بازرسی) و پاسخگویی (توانایی پاسخگویی به مراجع ذی‌صلاح در خصوص نتایج گزارش‌های بازرسی و توانایی دفاع از مستندات گردآوری شده) اشاره دارد. این بخش از نتایج با نتایج بررسی حصیرچی (۱۳۹۰) و بردبار و همکاران (۱۳۹۰) همخوان است.

با توجه به موارد ذکر شده، پیشنهاد می‌شود:

- زیرساخت فرهنگی مورد توجه مدیران ارشد قرار گیرد. نهادینه کردن فرهنگ شایستگی مهم‌ترین راهکار بلندمدت در جهت تحقق نظام شایستگی سربازرسان است. در این زمینه سه تحول عمده باید صورت پذیرد. ارتقاء دانش سربازرسان نسبت به

^۱-Sajgalikovaa

^۲-Bucur

مفهوم شایستگی و ویژگی‌های آن، تغییر نگرش آنها نسبت به مفهوم شایستگی و درونی نمودن آن مطابق با ارزش‌های سازمانی و شخصی، افزایش توانایی سربازان خبره در انجام مأموریت‌ها و وظایف با توجه ویژه بر ارزش‌ها که از میان موارد فوق اولین گام در مسیر بومی‌سازی فرهنگ شایسته سالاری، تبیین ارزش‌های بنیادین سازمان است.

- زیرساخت آموزشی مورد بازبینی قرار گیرد. عامل اصلی و زیربنای ارتقاء شایستگی‌های سربازان، نظام آموزش یکپارچه و منسجم است. نظام آموزش هدفمند از اساسی‌ترین برنامه‌های درونی هر سازمان به شمار می‌رود. رسالت اصلی این نظام رسیدن به اهداف سازمان، انتقال فرهنگ و افزایش و بروز توانایی‌های کارکنان است. یکی از مسئولیت‌های اساسی سربازان تربیت سربازان متخصص و کارآمد در تیم‌های بازرسی است تا از این طریق و با هدف ارتقاء کیفیت گزارش‌های بازرسی، گامی اساسی در راستای انجام بازرسی‌های اثربخش برداشته شود.
- با توجه به تأثیر شایستگی‌ها در توسعه سازمان، پیشنهاد می‌گردد در جذب، ارتقاء، توسعه، ارزیابی عملکرد و برنامه‌ریزی جانشینی سربازان، ضمن توجه به شایستگی‌های پایه همچون مهارت‌های انسانی و ویژگی‌های فردی، شخصیتی و ارزشی که برای تمام افراد مورد نیاز است، داشتن شایستگی‌های سطح عالی همچون مهارت‌های اداری، فنی، استراتژیک، یکپارچه‌سازی و اقتضایی مورد توجه ویژه قرار گیرد.

۵- منابع

- اسدی‌فرد، رؤیا؛ خائفالهی، احمدعلی و رضائیان، علی. (۱۳۹۰). مدل شایستگی مدیران دولتی ایران (بر اساس صحیفه امام (ره) رویکرد استراتژی تئوری داده‌بنیاد. نشریه مدیریت دولتی، دوره ۳، شماره ۸، صص ۷۵-۹۲.
- اشتروس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۳). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها. ترجمه: بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- بابایی زکلیکی، محمدعلی و شیخ، ابراهیم. (۱۳۹۰). دستنامه توسعه مدیران. تهران: مؤسسه مطالعات بهره‌وری و منابع انسانی سرآمد.
- بردبار، غلامرضا، شاکری، فاطمه. (۱۳۹۰). تحلیلی بر کیفیت شایسته‌گزینی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه یزد. مجله علمی- پژوهشی مدیریت تولید و عملیات، دوره دوم، شماره ۲، صص ۲۸-۱۰۱.
- پورکلهر، محمد؛ تقی‌پور، احسان و رکنی‌پور، غلامرضا. (۱۳۹۱). رضایت شغلی کارکنان نداجا و نقش آن در توسعه سواحل مکران. اولین همایش ملی توسعه سواحل مکران و اقتدار دریایی جمهوری اسلامی ایران.

حصیرچی، امیر؛ سلطانی، محمدرضا و فرهی بوزنجانی، برزو. (۱۳۹۰). الگوی شایستگی مدیران نظام در اندیشه مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی). *فصلنامه علمی ترویجی نظارت و بازرسی*، شماره ۱۷، دوره ۵، صص ۷-۳۹.

خادمی‌زارع، حسن؛ فخرزاده، محمدباقر و اکرمی، محمدکاظم. (۱۳۸۹). اولویت‌بندی عوامل انگیزشی کارکنان با هدف افزایش بهره‌وری (مطالعه موردی: شرکت پخش فراورده‌های نفتی فارس). *نشریه مدیریت و منابع انسانی در صنعت نفت*، دوره ۴، شماره ۱۳، صص ۸۵-۱۰۴.

خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۴). *تکنیک‌های کاربردی نیازسنجی آموزشی (با تأکید بر تشریح الزامات استاندارد بین‌المللی ایزو ۱۰۰۱۵)*. تهران: نشر مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

خورشیدی، عباس و اکرامی، محمود. (۱۳۹۰). شناسایی عوامل سازنده شایستگی مدیران. *فصلنامه مدیریت انتظامی*، سال ششم، شماره ۴، صص ۵۹۲-۵۸۰.

رضایت، غلامحسین. (۱۳۹۰). *طراحی الگوی شایستگی‌های رؤسای دانشگاه‌های دولتی ایران*. پایان‌نامه دکترا، دانشگاه شهید بهشتی.

رنجبر، منصور؛ خائف‌الهی، احمد؛ دانایی‌فرد، حسن و فانی، علی‌اصغر. (۱۳۹۲). ارزیابی مدلی شایستگی‌های مدیران بخش سلامت: رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، دوره بیست و سوم، شماره ۱۰۹، صص ۱۱۳-۱۰۴.

زارعی‌متین، حسن؛ رحمتی، محمدحسین؛ موسوی، محمد مهدی و ودادی، احمد. (۱۳۹۳). طراحی مدل شایستگی مدیران در سازمان‌های فرهنگی کشور. *فصلنامه مدیریت سازمان‌های دولتی*، سال دوم، شماره ۸، صص ۳۶-۱۹.

سپهوند، رضا؛ وحدتی، حجت‌اله؛ اسماعیلی، محمودرضا و رحیمی‌آقدم، صمد. (۱۳۹۵). طراحی الگوی مزیت رقابتی پایدار مبتنی بر شایستگی سرمایه انسانی در صنعت بیمه. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)*، سال هشتم، شماره ۱، صص ۱۷۹-۲۰۸.

شماعی‌زاده، پیروز. (۱۳۹۳). بررسی عوامل ارتقای شایستگی پلیس آگاهی (مطالعه موردی: مدیران پلیس آگاهی کرمانشاه، کردستان، لرستان، ایلام و همدان). *دانش انتظامی کرمانشاه*، سال پنجم، شماره ۱۷.

صائمیان، صدیقه. (۱۳۹۳). شناسایی عوامل مؤثر بر شایستگی‌های برند شخصی در حوزه سرمایه‌های انسانی. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، سال اول، شماره ۳، صص ۱۳۱-۱۵۳.

صفری، جلیل؛ مهدی‌زاده، مهران و عزیزی، علیرضا. (۱۳۹۵). طراحی الگویی مبتنی بر معیارهای اساسی جهت گزینش کارکنان شایسته و برآورد عملکرد سازمان. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)*، سال هفتم، شماره ۴، صص ۱۴۱-۱۶۶.

عباس‌زادگان، محمد و ترک‌زاده، محمد. (۱۳۸۸). *نیازسنجی آموزشی در سازمان‌ها*. شرکت سهامی انتشار.

عبداللهی، بیژن و تیموری، سمیه. (۱۳۹۱). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های مدیران آموزشی: نمونه موردی مدیران مدارس متوسطه شهر قزوین. همایش ملی دولت شایسته و توسعه پایدار در نظام جمهوری اسلامی ایران.

عظمی، امجد و دهقان، حبیب‌الله. (۱۳۹۱). بررسی نقش نظام ارزشیابی افسران بر کارایی آنان در ستاد نذاجا. *فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت نظامی*، شماره ۱۲، صص ۱۴۷-۱۸۶.

فرهی بوزنجانی، برزو؛ مهدوی، موسی و ظهیری‌اصل، جاسم. (۱۳۹۰). تراز شایستگی مدیران و فرماندهان در یک سازمان نظامی. *فصلنامه نظارت و بازرسی*، سال پنجم، شماره ۱۸.

قانون تشکیل سازمان بازرسی کل کشور، مصوب ۱۳۹۳.

کرمانشاهی، شقایق. (۱۳۹۵). *طراحی الگوی مدیریت منابع انسانی شایسته‌محور: مدیریت استراتژیک شایستگی‌ها*. پایان‌نامه دکترا، دانشگاه علامه طباطبائی.

محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *ضد روش (جلد اول)*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

منتظری، ریحانه. (۱۳۹۲). *تدوین مدل شایستگی ارزیابان کانون‌های ارزیابی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

ناصحی‌فر، وحید؛ سعادت، محمدرضا و معصوم‌زاده زواره، ابوالفضل. (۱۳۸۹). *مدل ارزیابی قابلیت‌ها و شایستگی‌های مدیران وزارت بازرگانی*. *مجله بررسی‌های بازرگانی*، دوره ۸، شماره ۴۱، صص ۱۸-۳.

نصر اصفهانی، مهدی، نصر اصفهانی، علی. (۱۳۸۹). *پاییز و زمستان*. شایسته‌سالاری در مدیریت جامعه با تأکید بر اندیشه‌های سیاسی امام علی. *معرفت سیاسی*، سال دوم، شماره ۲، صص ۱۴۱-۱۶۰.

الوانی، مهدی؛ اردلان، امید و محمدی‌فاتیح، اصغر. (۱۳۹۵). *طراحی و تدوین الگوی مناسب شایستگی‌های مدیران و فرماندهان در سازمان ارتش جمهوری اسلامی ایران با بهره‌گیری از دیدگاه امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی)*. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، سال هشتم، شماره ۱، صص ۱-۳۰.

Auckland University. (2002). *Individual Development Planning: A guide for Staff and Managers*. Austria, Springing Wien New York. 153- 161.

Botha, S., & Claassens, M. (2010). *Leadership competencies: The contribution of the Bachelor in Management and Leadership (BML) to the development of Leaders at First National Bank, South Africa*. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 9(10).

Bucur, I. (2013). *Managerial core competencies as predictors of managerial performance, on different levels of management*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 365-369.

de los Ríos-Carmenado, I., Rahoveanu, A. T., & Gallegos, A. A. (2014). *Project management competencies for regional development in Romania: analysis from "Working with People" model*. *Procedia Economics and Finance*, 8, 614-621.

Chang, Z. X., Yang, G. H., & Yuan, W. (2014). *Competency-based management effects on satisfaction of nurses and patients*. *International Journal of Nursing Sciences*, 1(1), 121-125.

Cochran, G. (2009). *Developing a Competency Model for a 21st Century Extension Organization*. Ohio State University, a Doctor of Dissertation.

Deemer, E. D., Thomas, D., & Hill, C. L. (2011). *Measuring students' perceptions of faculty competence in professional psychology: Development of the Perceived Faculty Competence Inventory*. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(1), 38.

Edwards, A. (2009). *Competency Modeling as an Antecedent for Effective Leadership Development and Succession Planning Within the Public Social Services Environment*. Dissertation for Degree of Doctor of Philosophy in the Benedictine University.

Ennis, M. R. (2008). *Competency models: a review of the literature and the role of the employment and training administration (ETA)* (pp. 1-25). Office of Policy Development and Research, Employment and Training Administration, US Department of Labor.

- Fang, C. H., Chang, S. T., & Chen, G. L. (2010). Competency development among Taiwanese healthcare middle manager: A test of the AHP approach. *African journal of business management*, 4(13), 2845.
- Gray, D. (2011). The relationship between interpersonal relational competence and employee performance: a developmental model. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 213-229.
- Xu, H. H., & Wang, Y. H. (2009). Training system design for middle-level manager in coal enterprises based on post competency model. *Procedia Earth and Planetary Science*, 1(1), 1764-1771.
- Jeffrey, L., & Brunton, M. (2010). Identifying competencies for communication practice: A needs assessment for curriculum development and selection in New Zealand. *Public Relations Review*, 36(2), 202-205.
- Lee, F. H., Lee, T. Z., & Wu, W. Y. (2010). The relationship between human resource management practices, business strategy and firm performance: evidence from steel industry in Taiwan. *The International journal of human resource management*, 21(9), 1351-1372.
- Liikamaa, K. (2015). Developing a Project Manager's Competencies: A Collective View of the Most Important Competencies. *Procedia Manufacturing*, 3, 681-687.
- Hu, M. L. M. (2010). Developing a core competency model of innovative culinary development. *International journal of hospitality management*, 29(4), 582-590.
- Müller, R., & Turner, R. (2010). Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*, 28(5), 437-448.
- Nelson, A. (2006). *Explory A Competency Model For Distributed Learning Leaders*. Capella University, a Doctor of Dissertation.
- Nuntamanop, P., Kauranen, I., & Igel, B. (2013). A new model of strategic thinking competency. *Journal of Strategy and Management*, 6(3), 242-264.
- Ref, G. (2013). *Interviews: Competency Based Starting Point Series*. University of ULSTER.
- Revised, Jan. (2014). *Competencies for Entry-Level Registered Nurse Practice*. College of Nurses of Ontario.
- Rose, J., Pedersen, K., Hosbond, J. H., & Kræmmergaard, P. (2007). Management competences, not tools and techniques: A grounded examination of software project management at WM-data. *Information and Software Technology*, 49(6), 605-624.
- Sajgalikova, H., Bajzikova, L., Polakova, M., & Wojcak, E. (2012). Revisiting New Managerial Competences: Is There Enough Motivation to Apply Them?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 944-952.
- Sarkar, S. (2013). Competency based Training Need Assessment—Approach in Indian companies. *Organizacija*, 46(6), 253-263.
- Takey, S. M., & de Carvalho, M. M. (2015). Competency mapping in project management: An action research study in an engineering company. *International Journal of Project Management*, 33(4), 784-796.
- Vathanophas, V. & Thai-ngam, J. (2007). Competency requirements for effective job performance in the Thai Public Sector. *Contemporary Management Research*, 3(1), 45-70.

- Zhao, L., Lu, Y., Wang, B., & Huang, W. (2011). What makes them happy and curious online? An empirical study on high school students' Internet use from a self-determination theory perspective. *Computers & Education, 56*, 346-35.
- Zopiatis, A. (2010). Is it art or science? Chef's competencies for success. *International Journal of Hospitality Management, 29*(3), 459-467.

شناخت عوامل‌های اثرگذار در ارتقای بهسازی منابع انسانی (مورد مطالعه: واحد سازمان جهاد دانشگاهی استانی)

حمید ملکی^{۱*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۶/۲۳)

چکیده

تغییر نگرش و تنوع بینشی و تأثیر ذهنیت‌ها می‌تواند سبب ارتقا یا کاهش بهسازی منابع انسانی سازمان شود و بازاندیشی در نحوه بهسازی منابع انسانی را فراهم نماید. هدف پژوهش حاضر آن است تا عوامل‌ها و الگوهای ذهنی اثرگذار در بهسازی منابع انسانی را به شکل دقیق بازنمایی نماید و با شناخت آنها، الگوهای ذهنی قالب در خصوص ارتقای بهسازی منابع انسانی را تبیین و ارائه نماید. جامعه آماری پژوهش، کارشناسان ستادی واحد سازمان جهاد دانشگاهی در یک استان کشور می‌باشند که با توجه به هدف مطالعه کیو و گام‌های اجرای آن همچون وجود معیار تفسیرپذیر بودن الگوهای ذهنی، تعداد ۷ عامل اثرگذار شناسایی و ارائه شده است. بر اساس یافته‌های تحلیل عاملی، نقش‌های جدید برای جامعه آماری یا کارشناسان ستادی واحد مورد پژوهش ارائه شده است و ضعف‌های موجود که به کاهش ارتقای بهسازی منابع انسانی منجر می‌شود، نیز تبیین شده است.

واژه‌های کلیدی: بهسازی منابع انسانی، الگوی ذهنی، نگرش، جهاد دانشگاهی، روش‌شناسی کیو

^۱ - استادیار دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: Dr.h.maleki@gmail.com

۱- مقدمه

با توجه به تغییرات مستمر ترکیب نیروی کار و ارزش‌های آنان و نیز تغییرات سازمانی، تلاش برای ارتقای بهسازی منابع انسانی از اولویت‌های سازمان‌ها جهت ارتقای بهره‌وری می‌باشد. در پژوهش حاضر تلاش شده است تا عامل‌های اثرگذار در ارتقای بهسازی منابع انسانی از طریق مقایسه نظام‌مند این دیدگاه‌ها و چگونگی وضعیت ذهنیت‌های متفاوت و باورها نسبت به بهسازی منابع انسانی در سازمان مورد شناسایی و تحلیل قرار گیرد. بنابراین هدف پژوهش حاضر شناخت عامل‌های اثرگذار در ارتقای بهسازی منابع انسانی و شناخت الگوی ذهنی قالب کارشناسان ستادی واحد یا با اهمیت‌ترین عامل می‌باشد.

تحقیقات درباره بهسازی منابع انسانی اغلب بر گسترش پایه‌های نظری عوامل مؤثر بر آن متمرکز شده‌اند. عوامل مؤثر بر رضایت در سه سطح خرد، میانی و کلان در بهسازی منابع انسانی نیز تأثیر دارند و پژوهشگران طبقه‌بندی‌های متفاوتی از آن عوامل داشته‌اند. مدیریت و بهسازی منابع انسانی و نیز مدیریت روابط کار و کاهش استرس و استفاده از آن در جهت خلاقیت و حرکت سریع‌تر به سمت اهداف سازمانی، همواره مورد توجه سیاستگذاران سازمان‌ها بوده است. پژوهش‌های اخیر تأکید دارند که افزایش بهسازی منابع انسانی در افزایش کیفیت زندگی شغلی تأثیر زیادی داشته و بر رضایت شغلی و ارتقای روابط کاری و کلیه ابعاد بهسازی منابع انسانی اثر داشته است، مانند اینکه رضایت شغلی و کاهش استرس، سبب شکوفایی استعداد، پیشرفت شغلی، تجربه‌های موفق و بهره‌وری کارکنان می‌شود. شرایط شغلی، میزان تعامل با همکار و سایرین، ویژگی‌های خود شغل، میزان حقوق و مزایا یا پرداخت منصفانه و کافی، محیط کار ایمن و بهداشتی، تأمین فرصت رشد، پیشرفت و ارتقا و امنیت مداوم، تحسین و قدردانی، کنترل و پاسخگویی، امنیت شغلی، سبک رهبری، خط‌مشی سازمان و قانون‌گرایی، وابستگی اجتماعی زندگی کاری، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی در سازمان و کار و توسعه قابلیت‌های انسانی در افزایش رضایت شغلی کیفیت زندگی شغلی تأثیر بسزایی داشته است.

مبانی نظری پژوهش

عامل‌های اثرگذار در بهسازی منابع انسانی: بر اساس ادبیات پژوهش، سبک رهبری، رقابت‌پذیری، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، سابقه و تجربه، وجدان کار، فرهنگ کار، فرهنگ سازمان و روابط کار، انضباط اجتماعی، اقتصادی، ضعف‌های ناشی از قوانین و مقررات یا فرایندهای کاری قدیمی، توجه به قرارداد روانشناختی، وجود بازخورد مثبت و مفید کار گروهی و

استراتژی‌های دیگر بازخورد، مشارکت و توانمندسازی، پرداخت تشویقی، امنیت شغلی، ارتقا درون سازمانی، طراحی یک سیستم مناسب پرداخت بر اساس عملکرد، شایستگی، مهارت فردی، نگهداری نیروی انسانی، ایمنی کار، ارزشیابی منطقی و قوانین کار و امور اجتماعی، آگاهی فرد از نیازهای شغلی، برخورداری از شغل با منزلت اجتماعی بالا و کنترل بر شغل، استقلال افراد در شغل، هویت شغل، اهمیت شغل و ... از عواملی هستند که ارتقای بهسازی منابع انسانی را فراهم می‌نمایند. در عین حال انتخاب و نحوه توجه به عامل‌های بهسازی منابع انسانی متأثر از نگرش‌های ذهنی است که تأثیر این ذهنیت‌ها می‌تواند مثبت یا منفی باشد. لذا در بیشتر سازمان‌های کشور به دلیل وجود نگرش‌های خاص مدیران از جمله نبود فرصت‌های برابر برای رشد و ارتقا کارکنان و وجود نقاط اشتراک و افتراق دیدگاه‌ها و ذهنیت‌ها نسبت به بهسازی منابع انسانی در محیط شغلی، ضعف‌های عمده‌ای در این حوزه مشاهده می‌شود. در مقاله حاضر تلاش می‌شود تا از طریق روش کیو، این امور ذهنی به شکل دقیق بازنمایی شود و از این روش برای تبیین تئوریک و شناخت عامل‌های اثرگذار استفاده نمود. همچنین از آنجا که هدف این روش آشکار ساختن الگوهای مختلف تفکر و دستیابی به نوعی سنخ‌شناسی است، تلاش می‌شود تا الگوی ذهنی «قالب» نیز شناخته شده و مهم‌تر اینکه شاخص‌سازی از عوامل اثرگذار در سبک زندگی در محیط شغلی به عمل آید.

زندگی شغلی و بهسازی منابع انسانی ناظر به مسائلی است که در میزان بهره‌وری فردی و سازمانی نقش دارد. همچنین بیشتر موضوعات بحث‌انگیز و مسائلی که افراد در متن زندگی با آن مواجه‌اند و نیز عرصه وسیعی از رفتار مبتنی بر نگرش‌ها، باورها و الگوهای ذهنی افراد است (پورامینی، ۱۳۹۲). بهسازی منابع انسانی متأثر از برنامه‌هایی است که برای ارتقای سلامت جسمی و روحی و با هدف افزایش رضایت از کار اجرا می‌شود. دستیابی به سلامت مطلوب و عواملی که در بهبود رضایت شغلی نقش دارند، از طریق رویکرد خارج از محیط کار و رویکرد درون محیط کار فراهم می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند که شاخص‌های سلامت می‌تواند به صورت کمی با شاخص‌هایی از میزان غیبت، رضایت شغلی و ثبات کار مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد (کمیته ارتقای سلامت^۱، ۱۹۸۸). کارکنان از مجموعه عوامل مذهبی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، مالی و جغرافیایی و ارزش‌های محیط تأثیر می‌پذیرند و متقابلاً بر شکل‌گیری مجدد یا بازاندیشی فرهنگ، ارزش‌ها، عملکرد و بازدهی و بهسازی منابع انسانی در محیط تأثیر می‌گذارند. بهسازی منابع انسانی بیشتر مباحث کاربردی تئوری سازمان را در بر می‌گیرد که شامل مدیریت تعارض سازمانی، مدیریت طراحی شغل، مدیریت فرهنگ سازمانی، مدیریت محیط،

^۱-WHO Expert Committee, Health promotion

استراتژی‌های داخلی سازمان مانند کیفیت زندگی شغلی و غیره می‌باشد. اوتا^۱ و همکارانش (۲۰۰۶) ارتقای سلامت در محل کار را، بهبود توانایی‌های فیزیکی مرتبط با جنس و سن و نیز بهبود توانایی‌های ذهنی اعضای سازمان می‌دانند. نتایج پژوهش آنان نشان داده است که میان رضایت شغلی و موارد مربوط به کار، شیوه زندگی و سلامت روانی ارتباط وجود دارد و نیز فعالیت‌های کمیته ارتقای سلامت شهری که خارج از محیط کار و در جامعه ژاپن برای تغییر سبک زندگی در بین ۴۸۰ کارمند که به طور داوطلبانه در یک برنامه اصلاح شیوه زندگی (مانند آموزش ورزش، رژیم مناسب غذایی و مشاوره متخصص تغذیه تا ۶ هفته) شرکت کردند نیز نشان داد که طی ۱۲ هفته نه تنها در بهبود رضایت شغلی و تغییر سبک زندگی، بلکه در رفع نشانه‌های ذهنی استرس مانند درد گردن و کمر درد و بدست آوردن راهکارهای مقابله با استرس و اصلاح و بهبود سبک زندگی اثرگذار می‌باشد (Ohta et al., 2006).

در پژوهش دیگری تأثیر یک برنامه ارتقای سلامت محیط کار و طراحی شغل در میزان رضایت شغلی بررسی شد و نتایج نشان داد که طراحی شغل و جنبه‌های روانی - اجتماعی محیط کار، با نفوذ بیشتری از یک برنامه ارتقای سلامت در رضایت شغلی تأثیر دارد (Peterson & Dunnagen, 1998).

بنابراین روابط بین عوامل «فرهنگ سازمانی، روابط انسانی، روابط سازمانی، مسائل رفاهی، همسویی اهداف کارکنان و سازمان و مشارکت کارکنان» در کیفیت زندگی کاری تعیین‌کننده است و شرایط محیط کار، مدیریت، همکاران، جو و فرهنگ سازمان و مانند این‌ها در ارتقای سبک زندگی شغلی و بهره‌وری کارکنان نقش مؤثری دارند.

کیفیت زندگی شغلی^۲: سبک زندگی شغلی متأثر از برنامه‌های متعدد کیفیت زندگی کاری است. چنانچه برنامه‌هایی با هدف ایجاد تغییر در سازمان اجرا نشود، مسائل به شکل عوامل استرس‌زا متجلی می‌شوند. لذا کیفیت زندگی شغلی نه تنها عنصر ذهنی رضایتمندی شغلی را شامل می‌شود بلکه جنبه‌های عینی شرایط کار همچون ایمنی، نظافت، ساعات کار، و وجود ابزار و تجهیزات مناسب و کافی را نیز در بر دارد (Healey, 2008). مطالعات نشان داده است که برنامه ارتقای سلامت و اجرای روش کارآمدتر، بهبود رضایت شغلی و بهسازی منابع انسانی را به دنبال دارد. اجرای برنامه‌های ارتقا سلامت مبتنی بر جامعه باید در آینده‌نگری‌ها در نظر گرفته شود. بیشتر آسیب‌های جسمی و رفتاری با تغییر واقعی در شیوه زندگی شغلی و اتخاذ سیاست‌های کارآمدتر مدیران منابع انسانی رفع شده است. رفتارها و اقدامات بهداشتی مرتبط در

^۱-Ohta

^۲-Quality of Work life (QWL)

محیط کار، حمایت از طراحی و ارزیابی مؤثر فعالیت‌های ارتقای سلامت فردی و اندازه‌گیری وضعیت سلامت کارکنان، منجر به تغییر در رفتار و سبک بهتر، تشویق تغییر رفتار در شیوه زندگی، کاهش هزینه‌های درمانی و افزایش بهره‌وری می‌شود. استفاده از مدل معادلات ساختاری برای بررسی تأثیر برنامه‌های ارتقای سلامت کارکنان به عنوان جنبه‌ای از برنامه‌نویسی سلامتی محیط کار می‌تواند در هر دو سطح فردی و جامعه مفید باشد (Frenkel et al., 2013).

لذا شیوه‌های بهسازی منابع انسانی متأثر از عوامل سازنده رضایت شغلی و ارتقای کیفیت زندگی است که می‌تواند شامل عوامل زمینه‌ای، عوامل سازمانی و واسطه‌های ادراکی باشد (Hooman, 2001). لذا در مطالعه حاضر تلاش شده است تا از طریق روش‌شناسی مناسب، شناخت نقاط اشتراک و افتراق دیدگاه‌ها و ذهنیت‌ها درباره عوامل‌های اثرگذار در بهسازی منابع انسانی شناسایی و ارائه شود. همچنین تبیین نقش‌های جدید برای کارشناسان ستادی در جهت بهسازی منابع انسانی مورد تأکید است که در این راستا شناسایی ضعف‌های موجود نیز صورت گرفته است.

بهسازی منابع انسانی به عوامل مختلفی مانند عوامل نوآوری و خلاقیت، عوامل آموزشی، عوامل انگیزشی، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و کیفیت زندگی کاری وابسته است که بیشتر متأثر از کارکردهای مدیریت منابع انسانی هستند. همچنین سبک رهبری، رقابت‌پذیری، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، سابقه و تجربه، وجدان کار، فرهنگ کار، فرهنگ سازمان و روابط کار، انضباط اجتماعی، اقتصادی، ضعف‌های ناشی از قوانین و مقررات یا فرایندهای کاری قدیمی، توجه به قرارداد روانشناختی، وجود بازخورد مثبت و مفید کار گروهی و استراتژی‌های دیگر بازخورد، مشارکت و توانمندسازی، پرداخت تشویقی، امنیت شغلی، ارتقا درون سازمانی، طراحی یک سیستم مناسب پرداخت بر اساس عملکرد، شایستگی، مهارت فردی، نگهداری نیروی انسانی، ایمنی کار، ارزشیابی منطقی و قوانین کار و امور اجتماعی، آگاهی فرد از نیازهای شغلی، برخورداری از شغل با منزلت اجتماعی بالا و کنترل بر شغل، استقلال افراد در شغل، هویت شغل، اهمیت شغل و غیره از عواملی هستند که ارتقای بهسازی منابع انسانی را فراهم می‌نمایند. مهم‌ترین عوامل انسانی تأثیرگذار عبارتند از: سیستم‌های انگیزش، خصوصیات و انگیزه‌های کارکنان، ایمنی کار، دانش و مهارت کارکنان، رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان، کیفیت زندگی کاری کارکنان، آموزش و ارزشیابی مستمر از کیفیت آن.

اهداف تحقیق

هدف اصلی تبیین عوامل اثرگذار در ارتقای بهسازی منابع انسانی در سازمان است که با بررسی، توصیف و تشریح دیدگاه‌ها و نظرات و ذهنیت مشارکت‌کنندگان یا کارشناسان ستادی جهاد دانشگاهی انجام می‌شود. با استفاده از روش کیو از طریق مقایسه نظام‌مند دیدگاه‌های آنان و با تنوع بینشی که بین آنها وجود دارد، الگوهای ذهنی و تفکر و چگونگی باورهای آنان درباره بهسازی منابع انسانی در سازمان مورد شناسایی، تحلیل و تبیین قرار گرفته است. لذا اهداف پژوهش عبارتند از:

۱. شناخت عامل‌های اثرگذار در بهسازی منابع انسانی.
 ۲. شناخت الگوی ذهنی کارشناسان ستادی در خصوص عامل‌های اثرگذار در ارتقای بهسازی منابع انسانی.
 ۳. شناخت الگوی ذهنی «قالب» در خصوص ارتقای سبک زندگی شغلی.
 ۴. ارائه شاخص‌های اثرگذار در بهسازی منابع انسانی.
- به این ترتیب پژوهش حاضر از طریق سؤالاتی هدایت شده است که عبارتند از:
۱. عامل‌های اثرگذار برای ارتقای بهسازی منابع انسانی در جامعه مورد پژوهش چیست؟
 ۲. ادراک و ذهنیت کارشناسان ستادی سازمان نسبت به عامل‌های اثرگذار در بهسازی منابع انسانی کدامند؟
 ۳. الگوی ذهنی قالب کارشناسان ستادی در خصوص عامل اثرگذار برای ارتقای بهسازی منابع انسانی در سازمان چیست؟

۲- روش تحقیق

زمانی که مطالعه ذهنی‌ها، دیدگاه‌ها، اعتقادات، احساسات، عقاید فردی و مواردی از این قبیل از اهداف پژوهشگر باشد، انجام مطالعه‌ای نظام‌مند با روش ترکیبی همچون روش کیو، پاسخگوی اهداف مطالعه خواهد بود (Tielen et al., 2008). در این روش می‌توان تعمق و آگاهی نسبت به مسائل ناظر به سیاستگذاری‌ها را فراهم ساخت که این امر برای سایر روش‌های پژوهش میسر نمی‌باشد (Dryzek & Braithwaite, 2000) به طوری که ماحصل استفاده از این روش، تبیین بهتر و کامل‌تر دیدگاه‌های افراد خواهد بود (Tyus, 2004). در گام اول (فضای گفتمان) ابتدا با مراجعه به منابع مختلف، اعم از مبانی نظری موضوع و مطالبی از مقالات پژوهشی، فصولی از کتاب‌ها، سخنرانی‌ها، نشریات و سمینارها و همایش‌های مرتبط با موضوع و غیره از منابع داخلی و خارجی برای ادبیات موضوع، مبانی نظری و پیشینه تحقیق، جمع‌آوری و شناسایی می‌شود. در پژوهش حاضر از نمونه کیو بی‌ساختار استفاده شده و منابع و ادبیات نظری پژوهش

در بر دارنده نظریه‌ها در این خصوص بوده و مبنای عمل قرار گرفته است. بنابراین با توجه به چارچوب و ساختار بکار رفته در ادبیات و مبانی نظری موجود و با در نظر گرفتن موضوع بهسازی منابع انسانی در سازمان، فضای گفتمان مورد بررسی قرار گرفته است و از بین گزاره‌های احصا شده، نمونه نهایی گزاره‌های کیو انتخاب شده است و پس از روایی و پایایی آنها، تعداد ۴۰ گزاره (کارت کیو) در اختیار مشارکت‌کنندگان پژوهش قرار گرفته است.

انتخاب مشارکت‌کنندگان^۱: با توجه به روش کیو در این تحقیق انتخاب افراد به عنوان مشارکت‌کنندگان، به میزان زیادی به موضوع بهسازی منابع انسانی در سازمان بستگی دارد. لذا افرادی که در این گفتمان نقش داشته و به دلایل وظایف سازمانی، تجربه و سوابق و غیره ارتباط بیشتری با موضوع داشته‌اند و در آن موضوع از ذهنیت‌ها و عقاید متنوع‌تری برخوردار بوده‌اند، به عنوان مشارکت‌کنندگان یا نمونه افراد^۲ انتخاب شده و ارزش‌گذاری کارت‌ها را انجام داده‌اند. لذا ساختار آنان در سطح کارشناسان ستادی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: ساختار مشارکت‌کنندگان

عوامل مؤثر در انتخاب مشارکت‌کنندگان	سطوح	
داشتن عقاید ویژه یا ارتباط خاص با موضوع یا ذی‌نفع بودن	مدیران	کارشناسان
سن	مغرب (۳۹-۶۲)	جوان (۳۲-۳۷)
سابقه کار	۳۰ و بالاتر	۲۰ و کمتر

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

مشارکت‌کنندگان به تفکیک و جداگانه از طریق تکنیک‌های آماری کیو تحلیل شده است. ابتدا در مرحله اول مشارکت‌کنندگانی که مدیران سازمان محسوب می‌شوند مورد تحلیل قرار گرفته و سپس جداگانه مشارکت‌کنندگانی که به عنوان کارشناسان سازمان می‌باشند، در مرحله دوم تحلیل شده‌اند. نتایج مرحله اول نشان داد که تعداد ۵ الگوی ذهنی برای مشارکت‌کنندگان مدیر وجود دارد و در مرحله دوم نیز مشارکت‌کنندگان غیر مدیر یا کارشناسان به ۷ الگوی ذهنی یا عامل دسته‌بندی شده‌اند. نکته‌ای که در خصوص تعداد طبقات الگوی ذهنی مشارکت‌کنندگان می‌توان مورد توجه قرار داد این است که علی‌رغم تعداد کمتر مدیران، این مشارکت‌کنندگان از

^۱-P-Samples

^۲-Person-Samples

مشابهت‌های کمتری در دیدگاه‌های خود نسبت به موضوع پژوهش (سبک زندگی شغلی و ارتقای روابط کار) برخوردارند و به عبارت دیگر تکرر دیدگاه‌ها درباره روابط کار در بین کارشناسان در مقایسه با مدیران کمتر است.

بررسی آماره‌های توصیفی هر یک از مشارکت‌کنندگان نشان داد که همه مشارکت‌کنندگان، تعداد (۴۰ نمونه) کیو را مرتب‌سازی کرده‌اند. همچنین میانگین و واریانس هر یک آورده شده است.

تحلیل عاملی کیو مربوط به کارشناسان ستادی: از تعداد ۲۵ مشارکت‌کننده کارشناس و نحوه مرتب‌سازی ۴۰ گزینه کیو از طریق آنان، ۷ الگوی ذهنی یا عامل بدست آمده است که دربرگیرنده نظرات و عقاید آنان می‌باشد. در مطالب فوق نیز مشارکت‌کنندگان مدیر، ۵ دسته‌بندی را به خود اختصاص داده بودند. برای تحلیل نهایی بارهای عاملی چرخش متعامداً داده شده و تحلیل بر اساس عامل‌های چرخش یافته انجام شده است. لذا در ستون اول تعداد ۷ عامل (الگوی ذهنی) و واریانس هر عامل آورده شده که کل واریانس تبیین شده (73.573) یا حدود ۷۴ درصد است (جدول ۲).

جدول ۲: کل واریانس تبیین شده بدون چرخش عاملی

مجدور مقدار حاصل شده			مقدار اولیه	
تجمعی بر حسب درصد	واریانس	کل	تجمعی بر حسب درصد	تعداد الگوهای ذهنی (عامل)
۳۱,۴۷	۳۱,۴۷	۷,۸۶	۳۱,۴۷	۱
۴۳,۰۹	۱۱,۶۲	۲,۹۰	۴۳,۰۹	۲
۵۱,۰۰	۷,۹۰	۱,۹۷	۵۱,۰۰	۳
۵۷,۸	۶,۸۱	۱,۷۰	۵۷,۸	۴
۶۳,۸	۶,۰۳	۱,۵۰	۶۳,۸	۵
۶۹,۰۴	۵,۲۰	۱,۳۰	۶۹,۰۴	۶
۷۳,۵	۴,۵۲	۱,۱۳	۷۳,۵	۷

منبع: (محاسبات نگارندگان)

بر اساس ستون اول جدول ماتریس بار عاملی تعداد (۱۴) مشارکت‌کننده با توجه به نظرات و عقایدشان در عامل ۱ در یک الگوی ذهنی قرار گرفته‌اند. مشارکت‌کنندگان در این دسته‌بندی همه دارای ذهنیت و باورهای مشابه و مشترک می‌باشند، با وجود این شدت تعلق آنان به آن الگوی ذهنی متفاوت است. در این الگو، مشارکت‌کننده (۱) با بزرگی بار عاملی ۸۷ درصد بیشترین معنی‌داری از لحاظ آماری را به خود اختصاص داده است. سپس شش مشارکت‌کننده

(۵، ۷، ۱۴، ۱۸، ۲۰ و ۲۹) نیز با بزرگی بار عاملی (۷۰ درصد) به بالا، به عنوان الگوهای ذهنی مهم‌تر در مقایسه با سایر الگوها یا عامل‌ها محسوب می‌شوند. به این ترتیب معیار مهم بودن عامل یا الگوی ذهنی اول، تعداد بیشتر مشارکت‌کنندگان (حداقل ۵ فرد) با بار عاملی بزرگ بالاتر از ۷۰ درصد در آن عامل است.

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد آلفای کرونباخ (۸۳ درصد) است که مبین قابلیت اعتماد بالای عبارات نمونه کیو و نتایج تحلیل و رتبه‌بندی کارت‌های کیو از طریق این مشارکت‌کنندگان می‌باشد.

جدول ۳: آلفای کرونباخ

تعداد	آلفای کرونباخ
۲۵	۰,۸۳

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به اولین ستون راست جدول و مقادیر آلفای کرونباخ آن، مشارکت‌کنندگان سهم تقریباً یکسان و مناسبی را در قابلیت اعتماد آماری تحقیق یا مقدار آلفای کرونباخ دارند (بین ۸۱ درصد تا ۸۵ درصد)، لذا در صورت حذف هر یک از آنان، مقدار قابلیت اعتماد پژوهش تغییری نخواهد کرد (جدول ۴).

جدول ۴: سهم هریک از کارشناسان مشارکت کننده در آفای کرونباخ

مشارکت کنندگان	میزان متوسط در صورت حذف	واریانس	آفای کرونباخ	همبستگی کلی اصلاح شده
۱	۰,۰۵۱	۴۷۰,۵۷	۰,۸۱۰	۰,۷۱۸
۲	۰,۱۲۸	۴۸۹,۶۴	۰,۸۱۹	۰,۴۹۸
۳	۰,۱۰۲	۴۸۸,۵۶	۰,۸۱۸	۰,۵۱۱
۴	۰,۱۲۸	۵۱۴,۷۴	۰,۸۳۰	۰,۲۲۴
۵	۰,۰۷۶	۴۹۰,۴۴۱	۰,۸۱۹	۰,۴۹۶
۶	۰,۰۵۱	۲۵۲,۸۹	۰,۸۳۴	۰,۱۱۲
۷	۰,۱۲۸	۴۸۵,۷۹	۰,۸۱۷	۰,۵۴۱
۸	۰,۰۵۱	۴۹۴,۷۳	۰,۸۲۱	۰,۴۵۶
۹	۰,۲۵۶	۵۴۸,۳۵	۰,۸۴۲	-۰,۱۲۳
۱۰	۰,۱۲۸	۴۷۳,۱۶	۰,۸۱۱	۰,۶۸۵
۱۱	۰,۱۵۳	۴۹۵,۳۴	۰,۸۲۱	۰,۴۳۶
۱۲	۰,۱۰۲	۴۸۰,۷۷	۰,۸۱۵	۰,۶۰۰
۱۳	۰,۲۰۵	۴۹۷,۴۳۰	۰,۸۲۲	۰,۴۱۳
۱۴	۰,۱۲۸	۵۱۶,۳۲۵	۰,۸۳۱	۰,۲۰۷
۱۵	۰,۱۵۳	۴۹۳,۰۸۱	۰,۸۲۰	۰,۴۶۴
۱۶	۰,۱۰۲	۴۸۴,۴۱	۰,۸۱۷	۰,۵۵۱
۱۷	۰,۱۰۲	۵۷۷,۶۷	۰,۸۵۳	-۰,۴۰۹
۱۸	۰,۰۷۶	۴۷۱,۲۸	۰,۸۱۰	۰,۷۱۷
۱۹	۰,۱۵۳	۵۵۱,۸۷	۰,۸۴۴	-۰,۱۵۸
۲۰	۰,۰۷۶	۴۸۷,۲۰	۰,۸۱۷	۰,۵۳۵
۲۱	۰,۱۲۸	۴۹۵,۳۷	۰,۸۲۲	۰,۴۳۴
۲۲	۰,۱۲۸	۵۰۷,۰۰۹	۰,۸۲۶	۰,۳۲۷
۲۳	۰,۰۷۶	۴۹۷,۱۷۸	۰,۸۲۲	۰,۴۲۰
۲۴	۰,۲۵۶	۵۲۵,۶۶۹	۰,۸۳۴	۰,۱۱۳
۲۵	۰,۱۲۸	۴۸۳,۴۳۰	۰,۸۱۶	۰,۵۶۸

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به یافته‌ها و جداول فوق، می‌توان به ترتیب و با توجه به نتایج بدست آمده چنین نتیجه‌گیری نمود که:

۱. همانگونه که تعداد و چگونگی عامل‌ها یا الگوهای ذهنی نشان می‌دهد، دامنه ایده‌ها و عقاید مشارکت‌کنندگان نسبت به مفهوم بهسازی منابع انسانی در سازمان تفاوت‌ها و مشابهت‌هایی را در بر می‌گیرد و دامنه نسبتاً وسیعی از ایده‌ها و عقاید را به خود اختصاص داده که الگوهای تفکر

را در دسته‌بندی‌های به دست آمده، آشکار می‌سازد. مانند ۷ الگوی ذهنی که نوع عقاید و دیدگاه‌های قالب در هر الگوی ذهنی به تفصیل بحث و تحلیل می‌شود.

۲. تغییرات مؤثر در دیدگاه‌ها و عقاید نشان می‌دهد که با توجه به جداول واریانس آزمون کل عوامل، واریانس کل تبیین شده در حد مناسب و خوبی می‌باشند که عبارتند از: واریانس کل تبیین شده برای مشارکت‌کنندگان کارشناس، حدود ۷۴ درصد می‌باشد که میزان قابل قبولی از تغییرات را نشان می‌دهند.

۳. ادعاهای مطرح شده در فضای گفتمان بهسازی منابع انسانی، قادر به تبیین جنبه‌های مختلف آن می‌باشد که در ادامه این جنبه‌ها تفسیر و تبیین شده است.

۴. تغییرات دیدگاه‌ها از طریق نحوه انتخاب عبارات نمونه کاملاً موافق و کاملاً مخالف و غیره در نمودار کیو، با یکدیگر در ارتباط هستند. به طوری که افرادی که انتخاب‌های مشابه داشته‌اند در یک دسته یا عامل قرار گرفته‌اند و به این ترتیب تغییر دیدگاه‌ها منجر به تفاوت طبقه‌بندی‌ها شده است.

۵. در یک الگوی ذهنی، مواردی که دارای بار عاملی بزرگتری در جداول تحلیل عاملی هستند، به عنوان عقاید مهم‌تر شناخته می‌شوند که مقدار درصد آنها، تغییر دیدگاه این فرد را با سایرین متمایز می‌کند.

۳- یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤالاتی که در هدایت پژوهش نقش داشته‌اند، نتایج و یافته‌ها تحلیل شده‌اند که عبارتند از:

- متغیرها و مؤلفه‌های اثرگذار در بهسازی منابع انسانی مربوط به گزاره‌ها یا عباراتی است که بیشترین وزن‌دهی در امتیاز عاملی داشته‌اند و نیز بارهای عاملی جدول برای آن‌ها بزرگی بیش از (۷۰) درصد را به خود اختصاص داده است.
- ادراک و برداشت مشارکت‌کنندگان نسبت به بهسازی منابع انسانی به ۷ الگوی ذهنی گروه‌بندی شده‌اند و نحوه ادراک و برداشت آنان دربرگیرنده جنبه‌های مثبت و منفی موضوع می‌باشد.
- الگوی ذهنی اغلب مشارکت‌کنندگان ستادی در خصوص بهسازی منابع انسانی، شامل الگوی ذهنی اول می‌باشد که محتوای ایده‌ها و نظرات در تفسیر آورده شده است. قالب بودن دسته‌بندی ذهنیت اول و اهمیت بیشتر آن نسبت به سایر نظرات، مربوط به تعداد زیادی

مشارکت‌کننده در این الگو و بار عاملی جدول ماتریس و نیز امتیازهای عاملی بالا و رتبه‌های ۱ تا ۴۰ در جداول آرایه عاملی برای هر گزاره کارت کیو می‌باشد.

اولویت عبارات کیو مبتنی بر شدت توزیع آنها بین کل مشارکت‌کنندگان

با توجه به نمودار تکمیل‌شده پژوهش، عباراتی که در دو ستون دو سر طیف نمودار قرار گرفته‌اند، شامل چهار عبارت است که دو عبارت در ستون کاملاً موافق (+۴) و دو عبارت در ستون کاملاً مخالف (-۴) رتبه‌بندی شده‌اند. نظر به اینکه مشارکت‌کنندگان در تکمیل این نمودارها مشارکت داشته‌اند، لذا تعداد ۱۴۴ عبارت از نظر کل مشارکت‌کنندگان در نمودار کیو جای‌گذاری می‌شوند که از بالاترین موافقت یا مخالفت برخوردارند. زیرا این دو سر طیف بیانگر با اهمیت‌ترین دیدگاه و ایده در بین سایر درجات نمودار می‌باشند. بنابراین در اینجا فقط عباراتی که به طور مشابه و مشترک در آن محل جای‌گذاری شده‌اند و به عنوان کاملاً موافق و کاملاً مخالف انتخاب و رتبه‌بندی شده‌اند، مورد نظر است. در جداول (۵) و (۶) به ترتیب تعداد تکرار آنها آورده شده است.

جدول ۵: اولویت عبارات مثبت کیو، مبتنی بر شدت توزیع آنها

تعداد تکرار	کاملاً موافق (+۴)	اولویت عبارات کاملاً موافق در طیف نمودار کیو
۷	+۴	۱. مدیران ارشد تمایل دارند تنها با همکاران مدیر تعامل داشته باشند و با کارکنان تعاملی ندارند.
۷	+۴	۲. مدیران سازمان مجهز به ایمان، اخلاق حسنه و دانش وسیع از چگونگی رفتارند لذا روابط سالم کار حاکم است.
۷	+۴	۳. جابجایی‌های مکرر شغلی و انتقال‌های نابجا از عوامل استرس‌زای سازمان می‌باشند.
۶	+۴	۴. سیاست‌های تبعیضی مدیران ارشد، سبب افزایش استرس محیطی و ترک خدمت در سازمان شده است.
۶	+۴	۵. علاقه به کار و حرفه، مانع فرسودگی شغلی بین کارکنان سازمان شده است.
۵	+۴	۶. همفکری، همدلی و همگامی مشترک بین اعضای سازمان وجود دارد.
۵	+۴	۷. الگوهای تعاملی شایسته و احترام متقابل بین کارکنان و مدیران سازمان وجود دارد.
۴	+۴	۸. فقدان اطلاعات در مورد مسیر پیشرفت شغلی کارکنان، مانع عمده روابط خوب کاری شده است.

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

این تکرار حاکی از دیدگاه مشترک و مشابه مشارکت‌کنندگان و تأکید آنان نسبت به محتوای آن عبارات است. بنابراین تنها عباراتی که تکرار آنها از ۴ بار بیشتر است، احصا شده‌اند و عباراتی که ۳ بار و کمتر تکرار شده‌اند، در نظر گرفته نشده است.

جدول ۶: اولویت عبارات منفی کیو، مبتنی بر شدت توزیع آنها

تعداد تکرار	کاملاً مخالف رتبه (۴-)	اولویت عبارات کاملاً مخالف در طیف نمودار کیو
۱۳	۴-	فرصت برای رشد و ارتقا کارکنان در سازمان، برای همه به طور یکسان وجود دارد.
۸	۴-	میزان حقوق و مزایای کارکنان در سازمان عادلانه است.
۶	۴-	روابط کار سازمان در کلیه ابعاد عملیاتی به خوبی مدیریت می‌شود.
۵	۴-	نظام مدیریت مشارکتی در سازمان وجود دارد و کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت دارند.

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به جداول فوق و نیز مقدار امتیازهای عاملی کیو، شاخص‌های پژوهش به ترتیب اهمیت عبارتند از:

- همفکری، همدلی و همگامی مشترک بین مدیران و کارکنان عاملی اثرگذار در ارتقای کیفیت زندگی شغلی و روابط کار است.
- سیاست‌های تبعیضی مدیران ارشد، مانع ارتقای کیفیت زندگی شغلی و روابط کار است.
- فرصت‌های نابرابر و عدم رشد و ارتقا برای همه کارکنان، مانع ارتقای کیفیت زندگی شغلی و روابط کار است.
- میزان حقوق و مزایای ناعادلانه کارکنان مانع ارتقای کیفیت زندگی شغلی و روابط کار است.
- فقدان اطلاعات در مورد مسیر پیشرفت شغلی کارکنان، مانع ارتقای بهسازی منابع انسانی در سازمان شده است.
- عدم مدیریت صحیح روابط کار در کلیه ابعاد عملیاتی آن، مانع ارتقای بهسازی منابع انسانی در سازمان شده است.
- الگوهای تعاملی شایسته و احترام متقابل میان کارکنان و مدیران عاملی اثرگذار در ارتقای کیفیت زندگی شغلی و روابط کار است.
- وجود مدیران بالیمن، اخلاق حسنه و دارای دانش وسیع از چگونگی رفتار، عاملی اثرگذار

در ارتقای بهسازی منابع انسانی در سازمان است.

- وجود ابهام و صریح نبودن نقش‌های شغلی و هدف‌های عملکردی، مانع ارتقای بهسازی منابع انسانی در سازمان است.
- عدم آگاهی مدیران از پیچیدگی و مسائل نظام روابط کار، مانع مدیریت شایسته آن می‌باشد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

نتایج و یافته‌های پژوهش از طریق تجزیه و تحلیل امتیازات عاملی، آرایه‌های عاملی، بررسی‌های همبستگی میان نظرات گروه‌ها و افراد، نتایج جداول ماتریس بار عاملی با چرخش و همچنین ریشه‌یابی مشابهت‌ها و مغایرت‌ها در نظرات و غیره تبیین شده است. در اینجا به ترتیب مهم‌ترین الگوهای ذهنی با توجه به تفسیرپذیری آن عامل آورده می‌شود.

مهم‌ترین الگوهای ذهنی

عامل اول: مشارکت‌کنندگان در این الگو، دارای بیشترین اهمیت از نظر «تعداد افراد» و بزرگی «بار عاملی» هستند که در مطالب فوق نیز به الگوی ذهنی قالب شناخته شده است. در این الگوی ذهنی، سیاست‌های تبعیضی مدیران ارشد، مورد توجه قرار گرفته است و مشارکت‌کنندگان معتقدند این تبعیض‌ها سبب افزایش استرس محیطی، کم‌کاری و ترک خدمت در سازمان می‌شود. آنان تأکید دارند که فرصت برای رشد و ارتقا کارکنان در سازمان، برای همه به طور یکسان وجود ندارد. همچنین کاملاً مخالف این نظر هستند که میزان حقوق و مزایای کارکنان در سازمان عادلانه است. همچنین آنان بر این باورند که بی‌اطلاعی از مسیر پیشرفت شغلی و ارتقا، مانع روابط کاری خوب شده است. از سوی دیگر برای ارتقا، تنها به «مدرک» توجه شده و کمتر «علاقه به کار، معلومات، تجربه، تخصص در حرفه، بینش در کار و تولید خوب»، مدنظر قرار گرفته است. لذا ارتقا برای افراد آموزش دیده است. به عبارتی دیگر برای آموزش، افرادی انتخاب می‌شوند که برای ارتقا در نظر گرفته شده‌اند. همچنین عملکرد مثبت و کارایی بالا یا مهارت و تخصص نقشی در ارتقای شغلی نداشته و در این خصوص قوانین و بخشنامه‌های مصوب، کمتر اجرایی شده‌اند.

مشارکت‌کنندگان در این الگوی ذهنی با این نظر که مدیران از توانمندی شایسته‌ای برای اخذ تصمیمات استراتژیک در سازمان برخوردارند، مخالفند و بر این باورند که ضعف عملکردی وجود دارد. همچنین معتقدند که باید علوم و فناوری جدید در سازمان بیشتر بکار گرفته شود.

دغدغه اعضای این گروه، حضور نسل جدید از همکارانی است که به فرهنگ جهادی اهمیت کمتری می‌دهند یا در زمان گزینش به این مهم توجه نشده یا از این نسل جدید نخواستند با این فرهنگ همدل و همگام شوند یا این فرهنگ به درستی به آنان منتقل نشده و گفتمان‌سازی در این خصوص صورت نگرفته است. همچنین اعضای این گروه بر این باورند که اعتقادات مذهبی، اخلاقی مدیران و کارکنان در محل کار و در عمل، یا رفتار و انجام وظایف کاری کمتر عینیت می‌یابد یا آن ارزش‌ها کمتر عملیاتی شده‌اند.

مشارکت‌کنندگان این الگو، جابجایی‌های مکرر شغلی و انتقال‌های نابجا را از عوامل استرس‌زا تلقی می‌کنند و معتقدند دانشی که در آن کار و در طول زمان حاصل می‌شود با جابجایی شغلی، کارآمدی خود را از دست می‌دهد.

بخشی از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان این گروه که نتایج تحلیل‌های عاملی را نیز تأیید می‌کند، بر اهمیت نقش بیشتر شایستگی و تخصص تأکید داشته‌اند و معتقدند: توجه به روابط به جای توجه به شایسته‌سالاری، سبب شده از تبحر و تخصص یا از تجربه و توانایی بعضی افراد استفاده نشود و از مشارکت کارکنان در مدیریت کلان بهره گرفته نمی‌شود، به عبارت دیگر مشارکت معنادار و نظرات تأثیرگذار نبوده و نظرات کارکنان در اجرا به کار گرفته نمی‌شود.

این گروه تمایل داشتند یافته‌های پژوهش برای مشارکت‌کنندگان نیز بازخورد داشته باشد و مدیران با فراهم نمودن فضای بحث باز و آزاد درباره یافته‌های پژوهش و بحث و تبادل نظر با کارشناسان متخصص، تغییرات اثربخشی را اعمال کنند. همچنین جلسات همگانی در دوره‌های معین برای بحث و بررسی مسائل و ارائه نظرات کارکنان تشکیل شود.

در این الگوی ذهنی، از ۱۰ مشارکت‌کننده، ۶ نفر از مدیران ستاد و بقیه از کارشناسان هستند که بین ۸ تا ۲۶ سال سابقه شغلی داشته و حدود ۴۹ تا ۶۹ سال سن دارند.

عامل دوم: مدیران مشارکت‌کننده این گروه معتقدند نظام مدیریت مشارکتی در سازمان وجود دارد و کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت دارند. همچنین مدیران سازمان مجهز به ایمان، اخلاق حسنه و دانش وسیع از چگونگی رفتارند، لذا روابط سالم کار حاکم است. اما این افراد تنها با همکاران مدیر تعامل داشته‌اند و کمتر با کارکنان تعامل دارند.

در این الگو تأکید شده که فرصت برای رشد و ارتقای کارکنان در سازمان، برای همه و به طور یکسان فراهم نیست. همچنین مخالف این نظر هستند که برای کاهش تنش، ابتدا به مساله مهم گزینش فرد و اطمینان از توانایی‌های لازم و شایستگی فرد اهمیت داده شود و معتقدند وجود تنش مربوط به نحوه گزینش و عدم اطمینان از شایستگی فرد است و حتی علت شکاف بین نسل قبل و جدید در سازمان را غفلت مدیران در انتخاب و گزینش و آموزش می‌دانند و بر

این عقیده‌اند که انجام وظیفه، یعنی ایثار و جهاد، اما نیروهای جدید از این ارزش‌ها در حال دور شدن هستند.

اعضای این گروه بر این باورند که مشاوره روان‌درمانی رایگان و تخصصی برای مشکلات شخصی کارکنان، کمکی به بهبود روابط کار نمی‌کند، بلکه جلسات با حضور کل کارکنان و مدیران و به شکل کارگاه علمی و حضور در دوره‌های منظم مؤثر و مورد استقبال است. همچنین لازم است از ایده‌های جدید و نو و خلاقیت کارکنان استقبال بیشتری شود. همچنین انتظار آنان از مدیران، توجه به مشکلات برون‌سازمانی کارکنان و حمایت از نهاد خانواده کارکنان است. آنان معتقدند خانواده بیشتر تحت‌تأثیر مشکلات شغلی است و متقابلاً کارکنان نیز تحت‌تأثیر روحیه خانواده می‌باشند لذا شایسته است برنامه‌هایی برای تعامل خانواده‌ها با محل کار نظیر گردهمایی، اردوهای تفریحی، فراهم کردن امکانات رفاهی، مزایا و پرداخت کارانه به عنوان مشوق کاری در پایان سال یا هدایا و غیره در نظر گرفته شود. اعضای این الگو بین ۱ تا ۵ سال سابقه شغلی و بین ۴۸ تا ۵۰ سال سن داشته و شامل مشارکت‌کننده زن و مرد دارای مدرک لیسانس می‌باشند.

عامل سوم: مشارکت‌کنندگان این الگو معتقدند ارتباطات مؤثر و انتقال به موقع اطلاعات میان کارکنان و مدیران سازمان وجود دارد و الگوهای تعاملی شایسته و احترام متقابل بین کارکنان و مدیران مشاهده می‌شود. اما ساختار سازمان و برنامه‌های آن به گونه‌ای نیست تا سبب مصون‌سازی کارکنان از اقدامات خودسرانه برخی مقامات ارشد شود. مشارکت‌کنندگان مانند الگوی اول، میزان حقوق و مزایای کارکنان در سازمان را عادلانه نمی‌دانند، در عین حال معتقدند این مساله، در علاقه به کار و حرفه آنان، تأثیری نداشته و مشخصه بیشتر کارکنان علاقه‌مند به کارشان می‌باشد و تأکید دارند که علاقه به کار و انگیزه بسیار زیاد سبب شده تا به موانع کمتر اهمیت داده شود، بنابراین این علاقه مانع فرسودگی شغلی شده است، اگرچه بعضاً کارکنان توانمند، مأموریت‌های ضعیف و متفاوت با توانمندی‌هایشان داشته‌اند.

عامل چهارم: مشارکت‌کنندگان در این الگو بر این باور تأکید دارند که علاقه به کار و حرفه، مانع فرسودگی شغلی بین کارکنان سازمان شده و به موفقیت در کارها منجر شده است. آنان کاملاً موافق این نظرند که همفکری، همدلی و همگامی مشترک بین اعضای سازمان وجود دارد، هر چند تفاوت زیاد در نوع شخصیت و شیوه سازگاری کارکنان سازمان دیده می‌شود. مشارکت‌کنندگان بر این باورند که روابط کار سازمان در کلیه ابعاد عملیاتی به خوبی مدیریت نمی‌شود. شرح وظایف به خوبی مشخص و تعیین شده نیست و این ضعف در روابط کاری تأثیر گذاشته است، لذا لازم است بازنگری در شرح خدمات و نیز در شرح وظایف صورت گیرد و

ارزیابی عملکرد بر اساس شرح وظایف بازنگری شده و نیز فراهم نمودن عوامل انگیزشی انجام شود تا بازده کار افزایش یابد.

همچنین آنان معتقدند میزان حقوق و مزایای کارکنان در سازمان عادلانه نیست و برخلاف مشارکت‌کنندگان الگوی دوم معتقدند نظام مدیریت مشارکتی در سازمان وجود نداشته و کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده نمی‌شوند. در عین حال بر این باورند که لازم است خود افراد نیز توانمندی‌هایشان را برای مشارکت افزایش دهند.

با توجه به مباحث مطرح شده و بررسی‌هایی که از دامنه نظرات و دلایل مشابهت و مغایرت آنها به دست آمد، می‌توان این فرض را مطرح کرد که ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان مربوط به سن، میزان و نوع تجربه شغلی، جایگاه شغلی، در مشابهت و مغایرت طرز تلقی‌ها و نظرات افراد با یکدیگر و با سایر گروه‌ها تأثیر داشته است.

بنابراین از طریق تجزیه و تحلیل‌های کیو مانند توجه به «بزرگی بار عامل در تحلیل، توجه به نقش مشارکت‌کننده، تعداد مشارکت‌کنندگان آن گروه، میزان همبستگی میان نظرات یک گروه، و نیز عواملی که درصد زیادی از واریانس کل» را به خود اختصاص داده‌اند، می‌توان به تفسیر دیدگاه‌ها و شاخص‌سازی درباره عوامل اثرگذار در بهسازی منابع انسانی در سازمان دست یافت. همچنین توجه به عباراتی که به صورت «مشابه» و پر تکرار از طریق مشارکت‌کنندگان ارزشیابی شده‌اند، مبنای پیدایش نقش‌ها برای کارشناسان ستادی هستند که پیش از این آشکار نبوده‌اند یا در نظر گرفته نشده‌اند. مانند:

الف) تبیین نقش‌های جدید برای بهسازی منابع انسانی

ابتدا بر اساس یافته‌های تحلیلی پژوهش، به تبیین نقش‌های جدید برای مدیران پرداخته می‌شود که به ترتیب اهمیت آنها از نظر مشارکت‌کنندگان عبارتند از:

۱. ضرورت نقش «مستقل» مدیران منابع انسانی در تدوین و اجرای ضوابط و شرایط احراز فرصت‌های رشد و ارتقا یا نقش مدیران در بازاندیشی آنها (با توجه به اعتقاد راسخ مشارکت‌کنندگان بر فراهم نبودن فرصت رشد و ارتقا برای همه کارکنان).
۲. بازاندیشی یا تدوین سیاست‌های مربوط به وظایف و اقدامات مدیران منابع انسانی در جذب و گزینش، آموزش و بالنده‌سازی و حفظ و نگهداری، با هدف رفع و حذف تبعیض‌ها از منظر کارکنان.
۳. اجرای برنامه‌هایی با هدف تعامل بیشتر سازنده با کارکنان و اهمیت و اولویت دادن به آن برای رفع مشکلات و مسائل محیط شغلی و روابط آن (که می‌تواند به شکل دوره‌ای با حضور

واحدهای کاری یا حضور همه و یا غیره در جلساتی باشد که با هدف رفع موانع بهره‌وری در کار تشکیل خواهد شد).

ب) تبیین ضعف‌ها در حوزه بهسازی منابع انسانی

۱. شناخت ناکافی مدیران از پیچیدگی و مسائل نظام روابط کار
۲. صریح نبودن و وجود ابهام نقش‌های شغلی و اهداف عملکردی
۳. وجود اختلافات و تنش‌های کاری میان کارکنان
۴. کاهش توانمندی اخذ تصمیمات کلان و استراتژیک
۵. کمبود امکانات متنوعی که کارکنان بتوانند از مهارت‌ها و آموزش‌های خود بهره ببرند.

بنابراین نقش‌های جدید شامل تدوین و اجرای ضوابط و شرایط احراز فرصت‌های رشد و ارتقا، همچنین بازاندیشی یا تدوین سیاست‌ها (از جمله سیاست‌ها و اقدامات مدیران منابع انسانی در جذب و گزینش، آموزش و بالنده‌سازی و حفظ و نگهداری)، با هدف رفع تبعیض‌ها از منظر کارکنان و غیره از جمله ضعف‌ها مانند شناخت ناکافی مدیران از پیچیدگی و مسائل بهسازی منابع انسانی و صریح نبودن انتظارات شغلی و ابهام در نقش‌ها و اهداف عملکردی توجه شده است. با توجه به یافته‌های پژوهش موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های اجرایی با هدف ارتقای بهسازی منابع انسانی
- لزوم توجه به شاخص‌سازی برای ارتقای بهسازی منابع انسانی که منجر به ارتقای بهره‌وری منابع انسانی می‌شود و لزوم زمانبندی دستیابی به آن شاخص‌ها و نیز تهیه سازوکارهایی در جهت ایجاد هماهنگی میان ستاد و صف برای تحقق آن سیاست‌ها و همچنین نظارت بر نحوه اجرای سیاست‌ها از سوی کمیته‌ای از مدیران و کارکنان متعهد
- مدیریت صحیح روابط کار در کلیه ابعاد عملیاتی آن و آگاهی لازم مدیران از پیچیدگی و مسائل حوزه بهسازی منابع انسانی.

۵- منابع

- اردکانی، سعید. (۱۳۹۰). واکاوی اثر مؤلفه‌های هوش عاطفی بر روش‌های مدیریت استرس شغلی. *فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه*، دوره ۲۵، شماره ۱، صص ۲۶-۵.
- اشمایل، نیک. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی کار سازمانی صنعتی*. ترجمه: احمد غضنفری و محمدرضا دلوی، اصفهان: انتشارات مؤسسه علمی دانش‌پژوهان برین.
- اعرابی، سیدمحمد و ادبی فیروزجایی، محسن. (۱۳۹۱). بررسی منابع فشار روانشناختی در دانشجویان (مطالعه موردی). *فصلنامه علمی ترویجی مدیریت و توسعه*، شماره ۵۲، صص ۸-۲۹.
- برمن، اوان ام. (۱۳۹۰). *بهره‌وری و عملکرد در سازمان‌های دولتی و غیرانتفاعی*. ترجمه: مهدی کاظمی، وحید رنجبر و مریم شهبایی کارگر، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- بهشتی، جعفر. (۱۳۸۱). *روابط صنعتی و روابط کار*، تهران: انتشارات نگاه دانش.
- حقیقی، محمد علی. (۱۳۷۹). *نظام روابط کار در سازمان*. نشر ترمه.
- حیدری گرجی، داود. (۱۳۷۲). *بررسی اثرات فشارهای عصبی و روانی ناشی از محیط کار بر عملکرد نیروی انسانی سازمان امور اداری و استخدامی کشور*. انتشارات دانشگاه تهران.
- خاکی، غلامرضا. (۱۳۸۶). *مدیریت بهره‌وری با رویکرد تحلیلی به آن در سازمان*. تهران: انتشارات کوهسار.
- راس، رند آل آر و آلتمایر، الیزابت. (۱۳۸۱). *استرس شغلی*. ترجمه: غلامرضا خواجه‌پور، نشر سازمان مدیریت صنعتی.
- رضائیان، علی. (۱۳۸۶). *مبانی سازمان و مدیریت*. انتشارات سمت.
- زارع، حسین؛ فیضی، آوات و محبوبی، طاهر. (۱۳۸۹). بررسی رابطه جو سازمانی با استرس شغلی و خلاقیت کارکنان اداری آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی. *نشریه علمی پژوهشی تحقیقات علوم رفتاری*، دوره هشتم، شماره ۲.
- زاهدی، شمس‌السادات. (۱۳۸۷). *روابط صنعتی، نظام روابط کار (با تأکید بر حوادث ناشی از کار)* (ویراست سوم). مرکز نشر دانشگاهی.
- عباس‌پور، عباس. (۱۳۸۸). *مدیریت منابع انسانی پیشرفته (رویکردها، فرایندها و کارکردها)*. انتشارات سمت.
- فرح‌بخش، سعید. (۱۳۸۷). میزان فرسودگی شغلی، منابع و راه‌های مقابله در مدیران سازمان‌های دولتی. *مجموعه مقالات ششمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت*، جلد اول، ناشر گروه پژوهشی و صنعتی آریانا، صص ۵۹-۶۷.
- قربانی‌زاده، وجه‌اله و کریمان، مریم. (۱۳۸۸). عوامل درون‌سازمانی مؤثر بر اخلاق کاری کارکنان. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)*، سال اول، شماره ۴، صص ۴۷-۶۵.
- کامینگز، توماس جی و ورلی، کریستوفر جی. (۱۳۹۱). *تحول و توسعه سازمان، آسیب‌شناسی، عارضه‌یابی و تغییر برنامه‌ریزی شده در سازمان*. ترجمه: کوروش برارپور، چاپ دوم، مؤسسه انتشارات فرااندیش سبز.
- مرتضوی، مهدی و زارع‌پور نصیرآبادی، فضل‌اله. (۱۳۹۱). فرهنگ سازمانی جهادی، عامل کلیدی مدیریت جهادی. *فصلنامه مهندسی فرهنگی*، سال هفتم، شماره ۷۱ و ۷۲، صص ۱۱۴-۱۰۰.
- مکولی، جان؛ دبرلی، ژوانی و فیل، جانسون. (۱۳۸۹). *نظریه سازمان، نگاه‌ها و چالش‌ها*. ترجمه: حسن دانایی‌فرد و سید حسین کاظمی، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق علیه‌السلام.
- میرسپاسی، ناصر. (۱۳۸۶). *مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار*. تهران: میر.

وتن، دیویدا، و کیماس، کمرون. (۱۳۸۰). پرورش مهارت‌های مدیریت: ارتباط به شیوه حمایتی. ترجمه: بدرالدین اورعی یزدی، تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.

- Amin, Z. (2000). Q Methodology: a Journey into the Subjectivity of Human Mind. *Singapore Med*, 41(8), 410-414.
- Barker, J. H. (2008). Q-methodology: An alternative approach to research in nurse education. *Nurse Education Today*, 28(8), 917-925.
- Block, J. (1961). *The Q-Sort Method in Personality Assessment and Psychiatric Research*. Springfield, IL. Charles C Thomas.
- Boros, S. (2006). Q-methodology: Applications and Implications, *Invited Lecture at the Research Colloquium of the Department of Organizational Studies*. Tilburg University.
- Brown, S. R. (1997). *The History and Principles of Q Methodology in Psychology and the Social Sciences*. Red at the British Psychological Society Symposium on, a Quest for a Science of Subjectivity: The Lifework of William Stephenson, University of London.
- Brown, S. During, D. & Selden, S. (2007). *Q Methodology*, Chapter 37, in C. Miller & K. Yengleds), *Hand book of Research News in Public Policy*, Kafka Yang, Gerald J Miller, 722-755, Retrieved from: www.handbook.uts.edu.au/subjects/details/57028.html.
- Brown, S.R. (1995). Slow Read of the Study of Behavior. Retrieved from: <http://www.qmethod.org/Tutorials/beginners.htm>.
- Chau, U. (2008). Associations of job, living conditions and lifestyle with occupational injury in working population: a population-based study. *International Archives of Occupational & Environmental Health*, 81(4), 379-389.
- CIA rrochi, J., Chan, Y., & Bajgar, J. (2000). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Journal of Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cottle, C. E. & McKeown, B. F. (1981). The Forced-Free Distinction on Q Technique: A Note on Unused Categories in the Q-sort Continuum. *Poerant Subjectivity*, 3, 58-63.
- Craig, S. N. (1989). Pressure Groups: A Management Introduction. *Management Decision*, 27(5), 23-32.
- Crow, M. (2005), Discourse analysis: towards an understanding of its place in nursing, *Journal of Advanced Nursing*, 51(1), 55-63.
- Dennis, K. (1988). Q Methodology: New Perspectives on estimating Reliability and Validity", In O.L. Strickland & C.F. Waltz (Eds), *Measurement pf Nursing Outcomes*, 2.
- Frenkel, A.; Bendit, E. & Kaplan, S. (2013). The linkage between the lifestyle of knowledge-workers and their intra-metropolitan residential choice: A clustering approach based on self-organizing maps. Retrieved from: www.elsevier.com.
- Glueck, William F. (1977). *Business Policy Strategy Formulation and Management Action*, 2nd, New York, McGraw-Hill.
- Goldman, I. (1999). Q Methodology as Process and Context in Interpretivist, Communication and Psychoanalytic Psychotherapy Research. *Psychological Record*, 49, 589-604.

- Healey, J. (2008). *Work-life balance*. Retrieved from: <http://trove.nla.gov.au/work/26232978>
- Job Van, E & Gjalte De. (2005). *Q Methodology: A Snack Preview*. Retrieved from: www.Jobvanexel.nl.
- Kitzinger, C. (1987). *The Social Construction of Lesbianism*. Sage, Bristol.
- Klauss, R., & Bass, B. M. (1982). *Interpersonal Communication in Organizations*. New York, Academic, Press.
- McKeown, B. F. & Thomas, D. (1988). *Q Methodology*. Sage Publication, Inc.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York, Harper & Row.
- Porter, S.; Claycomb, C. & Kraft, F. (2008). Salesperson Wellness Lifestyle: A Measurement Perspective. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, ISSN 0885-3134, DOI 10.2753/PSS0885-3134280104.
- Proper, K.I., et al., (2002). Effectiveness of physical activity programs at worksites with respect to work-related outcomes. *Scand. J. Work, Environ. & Health*, 28(2) 75-84.
- Raje, F. (2007). Using Q methodology to develop more perceptive insights on transport and social inclusion. *Transport Policy*, 14(6): 467-477.
- Solja T. Nyberg, et al. (2013). Job Strain and Cardiovascular Disease Risk Factors: Meta-Analysis of Individual-Participant Data from 47,000 Men and Women. Retrieved from: www.plosone.org.
- Solomon, R. (2002). *The U.S Institute of Peace: A Hands on Approach to Resolving Conflict*. President, United State Institute of Peace, U.S Foreign policy agenda.
- Timothy, D. N. (2005). *Links Between Ethics and Public Policy: A Q Methodological Study of Physician Assisted Suicide and Euthanasia*. A Dissertation Submitted to Kent State University in Partial Fulfillment of the Requirements, for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Tuler, S, Chess, C. & Santos, S., & Danielson, S. (2005). *Q Methodology*. by EPA Cooperative Agreement 831219-01-3.
- Tyrus L. S. (2004). *Discourse of Environmental Justice: A Q Study*. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty, of George Mason University in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Environmental Science and Public Policy.
- UNCTAD. (2004). Entrepreneurship and Economic Development. *United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)*, 6-14.
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q Methodology: Theory, Method and Interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 67-91.
- WHO Expert Committee, Health promotion for working populations, WHO Techno. Rep. Ser. 765 (1988).
- Zsoka, A. N. (2007). The Role of Organizational Culture in the Environmental Awareness of Companies. *Journal for East European Management Studies*, 115-134.

بررسی تأثیر آموزش بر استراتژی‌های منابع انسانی با تأکید بر نقش واسطه‌ای توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش

بهروز بیگدلی مجرد^۱
سنجر سلاجقه^{۲*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۶/۲۴)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش بر استراتژی‌های منابع انسانی با تأکید بر نقش واسطه‌ای توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش با استفاده از معادلات ساختاری است. بدین منظور، ۲۳۰ نفر از کارکنان و مدیران منطقه ۷ عملیات انتقال گاز ایران در پژوهش حاضر شرکت کردند. آنان به پرسشنامه‌های آموزش، توسعه حرفه‌ای، تسهیم دانش و استراتژی‌های منابع انسانی پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش یادگیری محور تأثیر مستقیم مثبت و معناداری بر تسهیم دانش، توسعه حرفه‌ای و استراتژی‌های منابع انسانی دارد. تأثیر مستقیم تسهیم دانش بر توسعه حرفه‌ای و استراتژی‌های منابع انسانی مثبت و معنادار است. تأثیر مستقیم توسعه حرفه‌ای بر استراتژی‌های منابع انسانی مثبت و معنادار است. تأثیر غیرمستقیم آموزش یادگیری محور بر استراتژی‌های منابع انسانی از طریق توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش مثبت و معنادار است. در مجموع یافته‌ها نقش آموزش، تسهیم دانش و توسعه حرفه‌ای بر استراتژی‌های منابع انسانی را مورد تأکید قرار می‌دهند.

واژه‌های کلیدی: آموزش، توسعه حرفه‌ای، تسهیم دانش، استراتژی‌های منابع انسانی

^۱ - دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، گروه مدیریت دولتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.
^۲ - استادیار مدیریت دولتی، گروه مدیریت دولتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران. مسئول مکاتبات:
Salajeghe_187@yahoo.com

۱-مقدمه

یکی از ابزارهای مهم برای بقای هر سازمانی و رسیدن به اهداف، منابع انسانی است. منابع انسانی مهم‌ترین سرمایه و منبع اصلی مزیت رقابتی، هر سازمانی به شمار می‌آید (Soltani, 2001; Bamberger et al., 2014). لزوم نگاه استراتژیک به منابع انسانی، موضوعی انکارناپذیر است که با تحولات محیطی بر اهمیت آن افزوده می‌شود (Armestrang, 2006). سازمان‌های متعالی مأموریت و آرمان خود را از طریق ایجاد و تدوین استراتژی سازمانی و متمرکز بر منافع ذینفعان به اجرا در می‌آورند این سازمان‌ها به گونه‌ای به کارکنان خود توجه کرده، ارتباط برقرار ساخته و آنها را مورد تشویق و تقدیر قرار می‌دهند که در آنها انگیزه و تعهد برای استفاده از مهارت و دانش شان در جهت منافع سازمانی ایجاد شود (Bratton & Gold, 2012). در استراتژی این سازمان‌ها، هدف‌ها و برنامه‌های بلندمدت سازمان تعیین می‌شود که سازمان بر اساس آن می‌کوشد. منابع مورد نیاز را بدست آورد و آنها را به کار گیرد تا بتواند بدین وسیله برتری رقابتی خود را در بازار حفظ نماید (بدخشانی و فروزانفر، ۱۳۸۹). در میان طراحی استراتژی‌های سازمان، استراتژی منابع انسانی از اهمیت بسیاری برخوردار است.

از سوی دیگر وجود آشوب‌ها و بحران‌های اقتصادی باعث افزایش اهمیت نقش استراتژی‌های منابع انسانی می‌گردد. آشوب‌ها (بحران‌ها)، جهانی شدن، فناوری، تغییرات جمعیتی چشمگیر و تفاوت در ارزش‌های نیروی کار تقریباً منجر به ایجاد عدم قطعیت‌های بی‌سابقه‌ای در محیط می‌گردد. مدیریت استراتژیک منابع انسانی و زیر فرآیندهای برنامه‌ریزی منابع انسانی به عنوان وسیله و سپری در مقابل این عدم قطعیت‌های محیطی مورد استفاده قرار می‌گیرد (Greer et al., 2003).

اهمیت استراتژی مدیریت منابع انسانی از آن جهت است که ابزاری را برای بهبود موقعیت رقابتی سازمان و نیز بهبود کارایی و اثربخشی آن فراهم می‌آورد (Hoque, 2013; Guest, 2011). سازمان‌ها می‌توانند از طریق به کارگیری استراتژی‌های اثربخش مدیریت منابع انسانی نوعی از ویژگی‌ها و رفتار را در کارکنان خود ایجاد نمایند و پرورش دهند که برای موفقیت سازمان ضروری است (Schuler & Jiang et al., 2012; Jackson, 2014). به عبارت دیگر استراتژی مدیریت منابع انسانی توسعه نیروی انسانی را برای دست یابی به الزامات استراتژی کلی سازمان تسهیل می‌نماید، که در نتیجه آن اهداف و مأموریت‌های سازمان قابل دستیابی خواهند بود (Hendry, 2012; Werner et al., 2011). پس با توجه به پیامدهایی که استراتژی‌های منابع انسانی برای سازمان دارند شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن برای سازمان از اهمیت بسیاری برخوردار است. بنابراین در پژوهش حاضر به بررسی عوامل تأثیرگذار بر استراتژی‌های منابع انسانی یعنی آموزش یادگیری محور، تسهیم دانش و توسعه حرفه‌ای پرداخته می‌شود زیرا نکرده

است. آموزش را می‌توان به صورت اکتساب نظام‌دار و تحول دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز کارکنان 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 عملکرد سازمانی را بهبود می‌بخشد (Ballesteros-Rodríguez et al., Aragon et al., 2012; Tharenou et al., 2007). ایده زیربنایی این مفروضه این است که آموزش نقش کلیدی در افزایش دو منبع مزایای رقابتی برای شرکت دارد: سرمایه انسانی و دانش سازمانی (Cabrales et al., 2006). آموزش به عنوان فعالیت اصلی در به دست آوردن کارکنان متخصص، منعطف و به خوبی مهیا شده در نظر گرفته می‌شود (Bae & Lawler, 2000; Velada & Caetano, 2007). سرمایه‌های انسانی سازمان‌ها جهت ایجاد یک مزیت رقابتی پایدار را تسهیل می‌کنند و بنابراین عملکرد سازمان‌ها را بهبود می‌بخشد (Guidetti & Mazzanti, 2007; Tharenou et al., 2007; & Thang, 2008). براساس مبانی نظری، آموزش یادگیری محور شامل چهار ویژگی است که عبارتند از: آموزش با جهت‌گیری بلندمدت و برنامه‌ریزی شده، آموزش با برنامه‌های کاربردی وسیع، آموزش تیم‌محور و آموزش مهارت‌های چندگانه.

مبانی نظری نشان می‌دهد که آموزش برای اینکه تأثیر مثبتی بر پیامدهای سازمانی داشته باشد باید به صورت برنامه‌ریزی شده و بلندمدت باشد. بسیاری از مطالعات تجربی نشان می‌دهند که آموزش‌های یادگیری محور بلندمدت و برنامه‌ریزی شده تأثیر مثبت بر پیامدهای سازمانی دارند (Valle et al., 2007; Birdi et al., 2008; Aguinis & Kraigers, 2009). همچنین مطالعات نشان می‌دهد که سازمان‌ها می‌توانند با ارائه آموزش‌های گسترده بهبود یابند و سرمایه‌گذاری مداوم آموزشی تأثیر مثبت بر پیامدهای سازمانی دارد (Delaney & Huselid, 1996).

آموزش‌های عمومی یا چند مهارتی نیز همچنین تأثیر مثبتی بر نتایج سازمانی دارند. برخی از مطالعات نشان می‌دهند که آموزش چند مهارتی تأثیر مطلوبی بر عملکرد و تأثیر بیشتری از آموزش‌های تخصصی دارد (Arthur, 1994; Barrett & O'Connell, 2001).

در نهایت متخصصان فرض می‌کنند که افراد نیاز به آموزش دارند و این که نیاز دارند شایستگی‌های خود را در انجام وظایف فردی مربوطه در محیط‌های تیمی افزایش دهند. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که وقتی آموزش درون بافت یک تیم اتفاق می‌افتد، بهبود می‌یابد (Hollenbeck et al., 2004). مزایای آموزش یادگیری محور نسبت به آموزش فردی از نتیجه تعاملات تیمی و حمایت رهبری تیمی ناشی می‌شود (Smith-Jentsch et al., 2001; Marks et al., 2000). بنابراین با توجه به آنچه گفته شد آموزش یادگیری محور دارای پیامدهای مهمی برای سازمان است. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که آموزش بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر دارد (Lee et al., 2012; Wilson, 2014; محمدی کربلایی و خسروی پور، ۱۳۹۲).

دانش «بازتاب اندیشه و تجربه بشر است، که در فرد یا مجموعه‌ای از افراد و یا در فرآیندها و وظایف کاری قرار دارد» (David & Fahey, 2000). دانش سازمانیاز نظر اغلب مدیران موفق دنیا، مهمترین سرمایه شرکت‌های سده بیست و یکم محسوب می‌شود. نظرسنجی‌های انجام شده در میان ۲۰۰ شرکت برتر دنیا نشان می‌دهد بیش از ۸۸ درصد از مدیران شرکت‌های موفق و بزرگ دنیا، مدیریت دانش سازمانی را به عنوان دومین اولویت اصلی کاری خود ذکر کرده‌اند (شفیعا و همکاران، ۱۳۸۶). امروزه در کشورهای مختلف از جمله ایران، مدیران مشتاق به ایجاد سیستم‌های مدیریت دانش در سازمان‌ها با هدف بهره‌گیری از نتایج مفید آن می‌باشند (کشاورزی، ۱۳۸۶).

یکی از مهم‌ترین اولویت‌های اعلام شده توسط محققین مدیریت دانش، ایجاد انگیزه در افراد برای تسهیم دانش آنان است (King, 2006). اگرچه بعضی‌ها معتقدند که دانش قدرت است، ولی به نظر می‌رسد که دانش به خودی خود قدرت ندارد؛ بلکه چیزی که به افراد قدرت می‌دهد، آن قسمتی از دانش آنهاست که بادیگران تسهیم می‌کنند (McDermott & O'Dell, 2001).

نوناکا و تاکه اوچی (۱۹۹۵) در نظریه دانش‌آفرینی سازمانی، تسهیم دانش، مهارت‌ها و تجارب افراد در سازمان را نخستین گام اساسی در خلق و مدیریت دانش قلمداد می‌کنند (Nonaka & Takeuchi, 1995). باک و کیم (۲۰۰۲) اشتراک دانش را مهم‌ترین و اساسی‌ترین بخش از فرآیند مدیریت دانش در سازمان معرفی کرده‌اند (به نقل از قلی‌زاده، ۱۳۸۹). آیین (۲۰۰۰) نیز معتقد است دانش فردی در صورتی بر اثر بخشی سازمان می‌افزاید که در سراسر سازمان به اشتراک گذاشته شود (Cummings, 2003). در این راستا، گام نخست در فرآیند مدیریت دانش این است که محیط و بسترهای لازم برای تسهیل و تسریع تسهیم دانش بین افراد و گروه‌ها در سازمان فراهم شود (Zhang, 2006). دایر و نوبوکا^۱ (۲۰۰۰) بیان می‌دارند که تسهیم دانش را می‌توان فعالیت‌هایی تعریف کرد که کمک می‌کنند تا افراد گروه‌های مختلف با یکدیگر کار کنند، مبادله دانش میان آنها را تسهیل کنند، یادگیری در سازمان و توانایی تحقق اهداف فردی و سازمانی را افزایش دهند. تسهیم دانش مؤثر بین افراد منجر به کاهش هزینه‌ها در تولید دانش، و تضمین انتشار بهترین روش‌های کاری در داخل سازمان شده و سازمان را قادر به حل مسائل و مشکلات خود و از همه مهم‌تر نوآوری می‌کند (Riege, 2005). با این وجود در بسیاری از سازمان‌های فعلی کارکنان تمایلی به تبادل دانش با

^۱-Dyer & Nobeoka

همکاران و گروه‌های کاری خود ندارد. علت این امر می‌تواند ریشه در بسیاری از مسائلی داشته باشد که امروزه نیز حل نشده باقی مانده است.

از دلایل اهمیت تسهیم دانش این است که اشتراک دانش موجب کاهش هزینه‌ها، بهبود عملکرد، بهبود ارائه خدمات، رشد و توسعه حرفه‌ای، کاهش زمان تأخیر در خدمات و در نهایت کاهش هزینه مربوط به یافتن و دسترسی به انواع ارزشمند دانش می‌شود (Alavi & Leidner, 2001; Hau, 2013). علاوه بر این تسهیم دانش با استراتژی‌های منابع انسانی نیز رابطه مثبت دارد (Chen & Huang, Collins & Smith, 2006). در ادبیات موجود تعریف‌های متعددی از توسعه حرفه‌ای ارائه شده است. این واژه با دو دید عام و خاص تعریف شده است.

در معنای عام، این واژه دامنه وسیعی از فعالیت‌ها را تشکیل می‌دهد که هدف آن بهبود عملکرد کارکنان است. اما در معنای خاص، این واژه شامل فعالیت‌هایی است که به کارکنان در رشد و توانمندسازی حرفه‌ای آنها یاری می‌رساند (Alstete, 2000). همچنین بر طبق نظر گاف، توسعه حرفه‌ای عبارت است از اعتلای استعداد، گسترش علایق، بهبود شایستگی‌ها، و به عبارت دیگر تسهیل رشد فردی و حرفه‌ای (Kinuthia, 2005). این تعریف به قدری وسیع و گسترده است که شامل هر نوع فعالیتی می‌شود که در نهایت منجر به توسعه فردی و حرفه‌ای کارکنان می‌گردد. از نظر گاراوان و همکاران (۲۰۱۲)، توسعه کارکنان بر برنامه‌ریزی، انتخاب و اجرای استراتژی‌های توسعه برای کل خزانه کارکنان تأکید دارد تا اطمینان دهد که سازمان از ذخیره کافی، هم در حال و هم در آینده، جهت تحقق اهداف استراتژیک خود برخوردار است. همچنین راثل و کازاناس^۱ (۲۰۰۴) بیان می‌دارند که توسعه کارکنان عبارت است از فرایند تغییر یک سازمان، کارکنان آن سازمان و ذینفعان آن با استفاده از یادگیری برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده، به این منظور که سازمان به مزیت رقابتی دست یافته و آن را حفظ نماید (Cai & Klyushina, 2009). باتوجه به توسعه سریع فناوری‌ها، افزایش نوآوری‌ها و دانش در بخش‌های اقتصادی و اجتماعی، صلاحیت‌های مورد نیاز افراد در سازمان نیز باید تغییر یابد و متناسب با تغییرات برون سازمانی و درون سازمانی، این تغییرات با پرورش، تقویت بینش، دانش و مهارت‌های تخصصی مرئیان امکان‌پذیر می‌گردد (میرسپاسی، ۱۳۸۹). توسعه منابع انسانی متضمن پیامدهای فردی و سازمانی است. فرد بر اثر توسعه به یکی از سرمایه‌های فکری، عاطفی، یا اجتماعی تبدیل می‌شود و سازمان به دنبال توسعه منابع انسانی خود، به توسعه پایدار، مزیت رقابتی و موفقیت نائل می‌شود (ابیلی و موفقی، ۱۳۸۹). امروزه توسعه به یکی از بزرگترین

^۱-Rothwell & Kazanas

چالش‌ها برای سازمان‌ها تبدیل شده است و سازمان‌ها، اعم از خصوصی و دولتی، توسعه کارکنان خود را بیش از پیش دشوارتر می‌بینند (Sayers, 2007). بعلاوه، بسیاری از سازمان‌ها کارهای مربوط به توسعه نیروی خود را به خوبی مدیریت نمی‌کنند. این در حالی است که یادگیری و توسعه مهارت‌ها، مهمترین ظرفیت و توانایی یک سازمان به حساب می‌آید (Davies & Davies, 2010) و مدیران بایستی زمینه‌های یادگیری و توسعه کارکنان را در سازمان خود فراهم آورند.

همه سازمان‌ها، کوچک و بزرگ، محلی، ملی، و جهانی بایست کارکنان خود را به منظور تحقق اهداف خود، در بازار کار سریعاً در حال تغییر، توسعه داده و حفظ نمایند. توسعه کارکنان نه تنها برای پیروز شدن در مزیت رقابتی مهم است بلکه برای حفظ مزیت رقابتی نیز ضروری می‌باشد (Kermallay, 2004). به زعم تورو^۱، سلاح رقابتی غالب در قرن بیست و یکم، آموزش و مهارت‌های نیروی کاری خواهد بود، لذا توسعه حرفه‌ای کارکنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد گردید. توسعه منابع انسانی متضمن پیامدهای فردی و سازمانی است. فرد بر اثر توسعه به یکی از سرمایه‌های فکری، عاطفی، یا اجتماعی تبدیل می‌شود و سازمان به دنبال توسعه منابع انسانی خود، به توسعه پایدار، مزیت رقابتی و موفقیت نائل می‌شود (ابیلی و موفقی، ۱۳۸۹). بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی رابطه توسعه حرفه‌ای با استراتژی‌های منابع انسانی را مورد بررسی قرار نداده است و انجام پژوهش‌هایی در این زمینه ضروری است. از دهه ۱۹۸۰، استراتژی مدیریت منابع انسانی به عنوان یکی از حوزه‌های مهم در مباحث مدیریت و سازمان وارد گردیده است. استراتژی‌های منابع انسانی، برنامه‌های هدایت‌کننده‌ای هستند که مباحث انسانی مرتبط با کسب و کار را مورد خطاب قرار می‌دهند (Buller & McEvoy, 2012). این استراتژی‌ها بسیار مهم هستند چراکه آنها به مدیر در جهت تعیین چگونگی مدیریت کارکنان و افراد برای دستیابی به استراتژی‌های کسب و کار و استراتژی‌های شرکت کمک می‌نمایند. استراتژی‌های منابع انسانی می‌توانند یک همراستایی را میان اقدامات منابع انسانی و استراتژی‌های شرکت به وجود آورند (Othman, 2009).

استراتژی‌های منابع انسانی باید منجر به بهبود و توسعه استراتژی‌های کلی سازمان باشند و همچنین آنها باید در برنامه استراتژیک سازمان دیده شوند. استراتژی‌های منابع انسانی، برنامه‌های هدایت‌کننده‌ای هستند که مباحث انسانی مرتبط با کسب و کار را مورد خطاب قرار می‌دهند. این استراتژی‌ها بسیار مهم می‌باشند چراکه آنها به مدیر در جهت تعیین چگونگی مدیریت کارکنان و افراد برای دستیابی به استراتژی‌های کسب و کار و استراتژی‌های شرکت کمک می‌نمایند (Othman, 2009). مدیریت منابع انسانی و اقدامات آن بر ارزش‌ها و موضوعات

کلیدی شرکت تأثیرگذار می‌باشد. به عنوان مثال با ارائه اقداماتی در جهت افزایش وفاداری کارکنان و کاهش خروج از خدمت کارکنان، می‌توان مزایای حاصل از آموزش و توسعه نیروی انسانی را درون شرکت حفظ نمود. همچنین، آموزش بهتر مدیران ممکن است که منجر به کاهش مسائل احتمالی ناشی از بی‌دقتی در استخدام و آزار کارکنان گردد (Theeke & Mitchell, 2008). اسکاربروک^۱ (۲۰۰۳) معتقد است که اقدامات استراتژیک منابع انسانی خود می‌تواند هدایتگری به سمت فعالیت‌های ابتکاری و بدیع گردد؛ زیرا اقدامات استراتژیک منابع انسانی به سازمان‌ها و شرکت‌ها اجازه می‌دهد تا دانش و مهارت‌های موجود در سازمان را کشف کرده و آنها را به کار بندند.

لرویگ و بجورک‌من^۲ (۲۰۰۷)، اقدامات منابع انسانی در سازمان را به مثابه منابع و شایستگی‌های با ارزشی می‌دانند که می‌تواند منجر به انسجام سازمان گردد و نیز سازمان را در جهت استفاده از فرصت‌ها یاری رساند. در مجموع بررسی پیشینه تجربی نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه آموزش، توسعه حرفه‌ای، تسهیم دانش و استراتژی‌های منابع انسانی در چارچوب یک الگوی ساختاری نپرداخته است. بنابراین پژوهش حاضر قصد دارد با بررسی رابطه میان این متغیرها، بر غنای ادبیات پژوهشی در این زمینه بیفزاید.

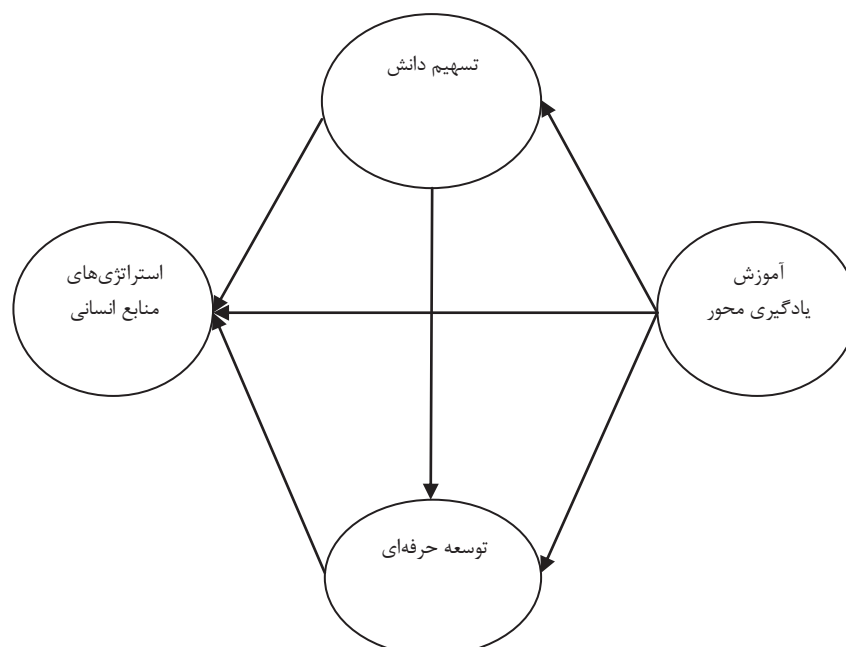
مدل مفهومی پژوهش

با توجه به ادبیات نظری و پژوهشی مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ترسیم شده است. همانطور که ملاحظه می‌شود، در این مدل آموزش عنوان متغیر مستقل، متغیرهای توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش به عنوان متغیرهای میانجی و استراتژی‌های منابع انسانی نیز به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌اند. بنابراین فرضیه‌های پژوهش حاضر به صورت زیر می‌باشند:

- فرضیه ۱: آموزش یادگیری محور بر تسهیم دانش تأثیر مستقیم دارد.
- فرضیه ۲: آموزش یادگیری محور بر توسعه حرفه‌ای تأثیر مستقیم دارد.
- فرضیه ۳: آموزش یادگیری محور بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد.
- فرضیه ۴: تسهیم دانش بر توسعه حرفه‌ای تأثیر مستقیم دارد.
- فرضیه ۵: تسهیم دانش بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد.
- فرضیه ۶: توسعه حرفه‌ای بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد.
- فرضیه ۷: تسهیم دانش و توسعه حرفه‌ای در ارتباط بین آموزش یادگیری محور و استراتژی‌های منابع انسانی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

^۱-Scarborough

^۲-Bjorkman & Lervik



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش (منبع: یافته‌های نگارندگان)

۲- روش تحقیق

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع معادلات ساختاری است؛ زیرا در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر کلیه کارکنان و مدیران منطقه ۷ عملیات انتقال گاز ایران هستند که تعداد آنها ۵۷۰ نفر است. ۲۵۰ پرسشنامه در بین آنان توزیع شد. از این تعداد پرسشنامه، به ۲۳۹ پرسشنامه پاسخ داده شد که از این تعداد ۹ پرسشنامه به دلیل اینکه به تعداد زیادی از سؤالات پاسخ نداده بودند از تحلیل حذف شدند. در نهایت ۲۳۰ پرسشنامه وارد تحلیل شدند. برای اندازه‌گیری آموزش یادگیری‌محور از پرسشنامه‌ای که آراگون، جیمنز و واله (۲۰۱۴) تدوین کرده‌اند استفاده شده است. این پرسشنامه متشکل از ۴ گویه است و بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $GFI=۰.۹۷$ ، $AGFI=۰.۹۵$ ،

RMSEA= ۰/۰۲۷ نشان می‌دهد که الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد. برای اندازه‌گیری تسهیم دانش از پرسشنامه تدوین شده توسط وانگ و وانگ (۲۰۱۲) استفاده شد. این پرسشنامه از ۹ گویه تشکیل شده است. سؤالات بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم اندازه‌گیری شدند. ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین شاخص‌های بدست آمده از تحلیل عامل تأییدی $GFI=۰/۹۴$ ، $RMSEA= ۰/۰۵۵$ ، $AGFI= ۰/۹۱$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

همچنین برای اندازه‌گیری توسعه حرفه‌ای از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۹ گویه است. سؤالات بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $GFI=۹۶$ ، $AGFI=۰/۹۳$ ، $RMSEA= ۰/۰۴۷$ نشان می‌دهد که الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

در نهایت به منظور اندازه‌گیری استراتژی‌های منابع انسانی در این پژوهش از پرسشنامه چو و همکاران (۲۰۱۳) استفاده گردید. این پرسشنامه از ۱۹ سؤال تشکیل شده است. ۴ سؤال شایستگی محوری، ۳ سؤال فرصت‌های بهسازی شغلی، ۵ سؤال سیستم عملکرد محور، ۳ سؤال فرآیندهای تصمیم‌گیری حمایتی و ۴ سؤال فرصت‌های یادگیری حمایتی را می‌سنجند. سؤالات بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد. همچنین شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $GFI=۹۳$ ، $AGFI=۰/۹۰$ ، $RMSEA=۰/۰۷۶$ نشان می‌دهد که الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

پس از محاسبه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، به منظور بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و روش معادلات ساختاری استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL استفاده گردید.

۳- یافته های پژوهش

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی، در جدول ۲ ارائه شده است.

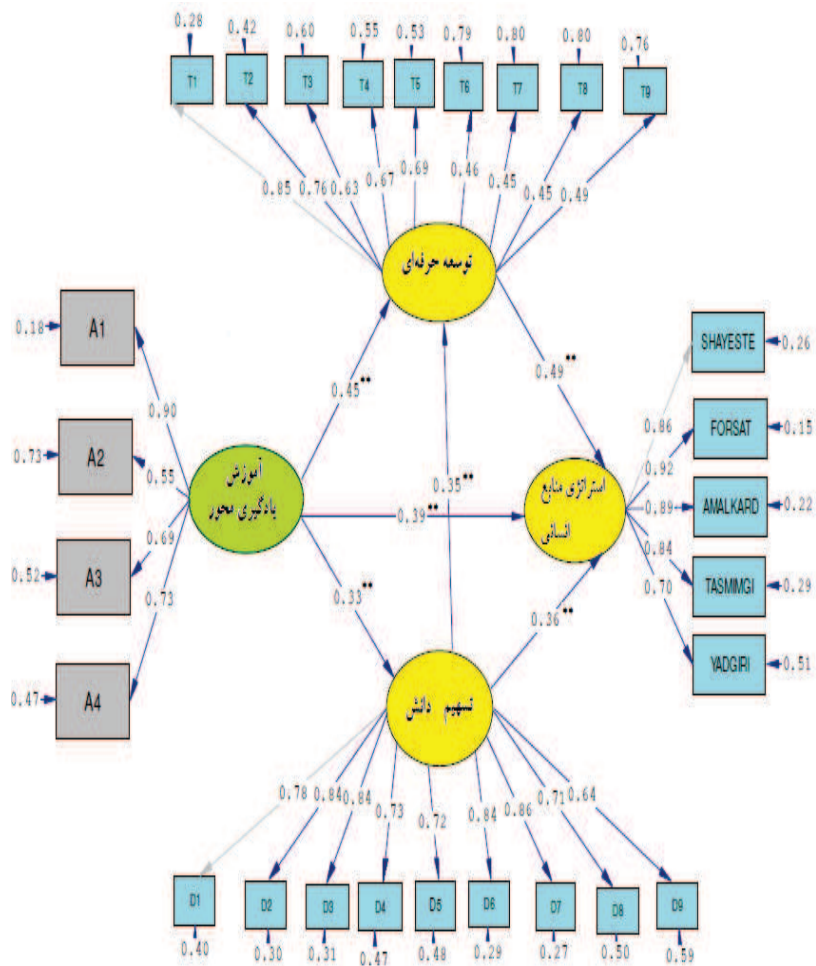
جدول ۲: شاخص های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	آموزش	تسهیم دانش	توسعه حرفه ای	استراتژی منابع انسانی
آموزش یادگیری محور	۱			
تسهیم دانش	۰/۳۲**	۱		
توسعه حرفه ای	۰/۴۳**	۰/۳۸**	۱	
استراتژی های منابع انسانی	۰/۴۴**	۰/۴۸**	۰/۴۶**	۱
میانگین	۳/۴۱	۲/۸۷	۳/۴۹	۲/۹۱
انحراف معیار	۰/۷۹	۰/۹۴	۰/۷۲	۰/۸۶

* $P < 0/01$ (منبع: محاسبات نگارندگان)

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود ضریب همبستگی آموزش یادگیری محور با تسهیم دانش ($r = 0/32$)، توسعه حرفه ای ($r = 0/43$) و استراتژی های منابع انسانی ($r = 0/44$) در سطح $0/01$ مثبت و معنادار است. ضریب همبستگی تسهیم دانش ($r = 0/38$) با توسعه حرفه ای ($r = 0/43$) و استراتژی های منابع انسانی ($r = 0/48$) در سطح $0/01$ مثبت و معنادار است. ضریب همبستگی توسعه حرفه ای با استراتژی های منابع انسانی ($r = 0/46$) در سطح $0/01$ مثبت و معنادار است.

شکل ۲ الگوی برآزش شده پژوهش را نشان می دهد. اعداد روی مسیرها، پارامترهای استاندارد شده اند. مطابق با شکل ۲، تمام ضرایب مسیر در سطح ($P < 0/01$) معنادارند. در میان متغیرهای موجود در الگو توسعه حرفه ای بالاترین اثر مستقیم را بر استراتژی های منابع انسانی دارد.



Chi-Square=555.04, df=313, P-value=0.00000, RMSEA=0.058

شکل ۲: الگوی برازش شده پژوهش

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر جهت‌گیری استراتژیک بر توسعه محصول جدید با تأکید بر نقش واسطه‌ای نوآوری تولیدی، مدیریت دانش و قابلیت‌های سازمانی به روش تحلیل مسیر است، در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۳: برآورد ضرایب استاندارد شده اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
استراتژی‌های منابع انسانی از توسعه حرفه‌ای تسهیم دانش آموزش یادگیری محور	۰/۴۹** ۰/۳۶** ۰/۳۹**	- ۰/۱۷** ۰/۴۰**	۰/۴۹** ۰/۵۳** ۰/۷۹**	٪۵۲
توسعه حرفه‌ای از تسهیم دانش آموزش یادگیری محور	۰/۳۵** ۰/۴۵**	- ۰/۱۲**	۰/۳۵** ۰/۵۷**	٪۳
تسهیم دانش از آموزش یادگیری محور	۰/۳۳**	-	۰/۳۳**	٪۱۱

$P < 0/01$ * $P < 0/05$ ** (منبع: محاسبات نگارندگان)

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، اثر مستقیم آموزش یادگیری محور بر تسهیم دانش ($\beta = 0/33$)، توسعه حرفه‌ای ($\beta = 0/45$) و استراتژی‌های منابع انسانی ($\beta = 0/39$) در سطح ($P < 0/01$) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم تسهیم دانش بر توسعه حرفه‌ای ($\beta = 0/35$) و استراتژی‌های منابع انسانی ($\beta = 0/36$) در سطح ($P < 0/01$) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم توسعه حرفه‌ای بر استراتژی‌های منابع انسانی ($\beta = 0/49$) در سطح ($P < 0/01$) مثبت و معنادار است. اثر غیر مستقیم آموزش یادگیری محور بر استراتژی‌های منابع انسانی ($\beta = 0/40$) از طریق توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش در سطح ($P < 0/01$) مثبت و معنادار است. اثر غیرمستقیم تسهیم دانش بر استراتژی‌های منابع انسانی ($\beta = 0/17$) از طریق توسعه حرفه‌ای در سطح ($P < 0/01$) مثبت و معنادار است. در مجموع ۵۲ درصد از واریانس استراتژی‌های منابع انسانی، ۳۲ درصد از واریانس توسعه حرفه‌ای و ۱۱ درصد از واریانس تسهیم دانش توسط مدل پژوهش تبیین می‌شود. مشخصه‌های برازندگی الگوی معادلات ساختاری در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازندگی الگوی معادلات ساختاری

NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df
۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۰۵۸	۱/۷۷

(منبع: محاسبات نگارندگان)

بر اساس جدول ۴ نسبت χ^2/df دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = 1/77$) شاخص نکویی برازش (GFI=0/95)، شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI=0/93) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=0/058) در سطح مناسبی هستند. بنابراین برازش الگوی برازش شده پژوهش در سطح مناسبی است.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر بررسی تأثیر آموزش بر استراتژی‌های منابع انسانی با تأکید بر نقش واسطه‌ای توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش نسبتاً خوبی دارد و می‌تواند ۵۲ درصد از واریانس استراتژی‌های منابع انسانی را تبیین کند. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که آموزش یادگیری محور بر تسهیم دانش تأثیر مستقیم مثبت و معناداری دارد. بنابر این می‌توان نتیجه گرفت که آموزش زمینه تسهیم دانش از تجارب کاری را بین افراد و گروه‌ها و در کل سازمان فراهم می‌کند. یکی از ویژگی‌های مهم آموزش یادگیری محور، تیم‌محوری است در آموزش‌های تیم‌محوری افراد تجارب و اطلاعات و دانش خود را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند علاوه بر این آموزش مهارت‌های چندگانه نیز کارکنان را ترغیب می‌کند که در مورد یادگیری‌ها و اطلاعات خود در زمینه‌های مختلف کاری با دیگران به گفتگو بپردازند و در نتیجه اطلاعات خود را به اشتراک بگذارند.

از دیگر یافته‌های پژوهش این است که آموزش یادگیری محور بر توسعه حرفه‌ای تأثیر مستقیم مثبت و معناداری دارد. بنابراین آموزش از طریق ایجاد محیطی که در آن کارکنان، رفتارها، معلومات، مهارت‌ها، توانایی‌ها و گرایش‌ها مربوط به شغل را یاد می‌گیرند منجر به توسعه حرفه‌ای کارکنان می‌شود. آموزش کارکنان فرایندی برای سازگاری افراد با محیط متحول سازمانی و در نتیجه انطباق سازمان با محیط بیرونی بوده و بنابراین آموزش و بهسازی منابع انسانی منجر به بینش و بصیرت عمیق‌تر، دانش و معرفت بالاتر، توانایی و مهارت بیشتر کارکنان و در نتیجه

توسعه حرفه‌ای آنان می‌شود. امروزه سازمان‌ها آموزش و توسعه منابع انسانی را از حیاتی‌ترین وظایف خود و اصلی‌ترین راه توسعه سازمانی تلقی کرده و با توجه به منافع زیاد آن در محیط کار سرمایه‌گذاری‌های بسیاری را در این جهت به عمل می‌آورند. در حال حاضر بسیاری از سازمان‌ها صرف‌نظر از نوع و میزان تحصیلات رسمی کارکنان خود و با توجه به پویایی‌های موجود در علوم و هم‌چنین نیازمندی‌های شغلی، آموزش‌های متنوع و مداومی را برای آن‌ها تدارک می‌بینند و سازمان‌ها بوسیله آموزش، دانش و مهارت‌های حرفه‌ای کارکنان خود را ارتقاء می‌بخشند (ساکي، ۱۳۷۷).

یافته دیگر پژوهش این است که آموزش یادگیری محور بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر مستقیم مثبت و معناداری دارد. بنابر این سازمان‌ها می‌توانند با ارایه آموزش‌های گسترده و سرمایه‌گذاری مداوم آموزشی، برنامه‌ریزی شده و بلندمدت، آموزش‌های عمومی و چند مهارتی و آموزش‌های تیم محور استراتژی‌های منابع انسانی را بهبود بخشند. بنابراین آموزش یادگیری محور باعث بهبود استراتژی‌های منابع انسانی از قبیل شایستگی محوری منابع انسانی، فرصت‌های بهسازی و توسعه شغلی برای کارکنان، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری، حمایت از تصمیم‌گیری‌های مطلوب و ارزیابی کارکنان بر اساس عملکرد آنان می‌شود.

از دیگر نتایج مدل پژوهش حاضر این است که تسهیم دانش بر توسعه حرفه‌ای تأثیر مستقیم مثبت و معناداری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به اشتراک‌گذاری دانش در سازمان باعث می‌شود که فرصت‌های رشد و ترقی در مسیر حرفه‌ای برای کارکنان فراهم شود. دایر و نوبوکا (۲۰۰۰) در این راستا بیان می‌دارند که اشتراک دانش کمک می‌کند تا افراد گروه‌های مختلف با یکدیگر کار کرده و توانایی تحقق اهداف فردی و سازمانی را افزایش می‌دهد. نتایج نشان داد که تسهیم دانش بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر مستقیم مثبت و معناداری دارد. تسهیم دانش موجب افزایش دانش جدید و ظرفیت‌ها در سازمان می‌شود و این فرآیند می‌تواند فعالیت‌های سازمانی را بهبود بخشد. تسهیم مناسب و بهره‌وری دانش و انتقال صحیح آن برای اعضای سازمان فرصتی را فراهم می‌کند تا به یادگیری بپردازند و از این طریق استراتژی‌های منابع انسانی را بهبود بخشند.

نتایج معادلات ساختاری نشان داد که توسعه حرفه‌ای بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر مستقیم مثبت و معناداری دارد. توسعه حرفه‌ای طیف وسیعی از فعالیت‌ها را شامل می‌شود که هدف نهایی آنها توسعه سازمانی و یا توسعه فردی است. علاوه بر این توسعه حرفه‌ای منجر به ارتقای دانش، بینش، و توانمندی‌های کارکنان در ابعاد فردی و سازمانی می‌شود. بنابراین هنگامی که کارکنان شایستگی‌های بیشتری پیدا می‌کنند عملکرد آنان نیز بهتر شده و در نتیجه

استراتژی‌های منابع انسانی بهبود پیدا می‌کند. نتایج نشان داد که تسهیم دانش و توسعه حرفه‌ای در ارتباط بین آموزش یادگیری‌محور و استراتژی‌های منابع انسانی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بنابراین آموزش از طریق تسهیم دانش بین کارکنان و مدیران و افزایش شایستگی، دانش، مهارت و توانایی‌های کارکنان بر استراتژی‌های منابع انسانی تأثیر گذاشته و استراتژی‌ها را بهبود می‌بخشد.

در مجموع نتایج پژوهش نشان داد که آموزش باعث افزایش به اشتراک‌گذاری دانش و توسعه حرفه‌ای کارکنان و در نتیجه بهبود استراتژی‌های منابع انسانی می‌شود. آموزش نیروی انسانی یکی از مطمئن‌ترین و اساسی‌ترین راه‌های بهسازی سازمانی است که موجبات پرورش استعداد افراد، بهبود فنون انجام کار و کسب دانش و مهارت‌های شغلی را فراهم می‌سازد. آموزش یکی از استراتژی‌های حیاتی برای سازمان می‌باشد که به کارکنان کمک می‌کند تا دانش و مهارت لازم را برای مقابله با تغییرات و چالش‌ها بدست آورند. آموزش می‌تواند نقشی اساسی در افزایش انطباق و انعطاف‌پذیری کارکنان بازی کند. آموزش کارکنان فرایندی برای سازگاری افراد با محیط متحول سازمانی و در نتیجه انطباق سازمان با محیط بیرونی می‌شود (مطهری نژاد، ۱۳۸۲). بنابراین آموزش کارکنان مهمترین روش بهسازی منابع انسانی بوده و برنامه‌ریزی برای توسعه آن در راستای اهداف و استراتژی‌های سازمان، نقش عمده‌ای در بهسازی سازمانی دارد.

در این پژوهش تنها نمونه‌ای از کارکنان و مدیران منطقه ۷ عملیات انتقال گاز ایران بررسی شد؛ بنابراین تعمیم یافته به دیگر سازمان‌ها و شرکت‌ها با محدودیت مواجه است. همچنین یافته‌ها بر اساس داده‌های خودگزارش‌دهی هستند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته برای شناسایی عوامل مؤثر بر استراتژی‌های منابع انسانی استفاده گردد.

۴- منابع

- ابیلی، خدایار و موفقی، حسن. (۱۳۸۹). مدیریت منابع انسانی (با تأکید بر رویکردهای نوین). تهران: نشر سازمان مدیریت صنعتی.
- بدخشانی، فرناز و فروزانفر، بهزاد. (۱۳۸۹). نقش استراتژی منابع انسانی در سازمان‌های متعالی و ارتباط آن با استراتژی سازمان. هفتمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت استراتژیک.
- ساکي، رضا. (۱۳۷۷). اثربخشی اجرای برنامه‌های کوتاه‌مدت آموزشی بر دانش و عملکرد مدیران آموزشی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۵۵ و ۵۶، ۷۷-۹۳.
- شفیعا، محمد علی؛ متولیان، سید علیرضا و رهنما فرد، سید محسن. (۱۳۸۶). ارائه مدلی کاربردی در برنامه‌ریزی جامع مدیریت دانش سازمانی، اولین کنفرانس ملی مدیریت دانش، تهران، ایران.
- قلی‌زاده، رضوان و میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۹). عوامل کلیدی مؤثر بر اشتراک دانش: مطالعه موردی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال سوم، شماره ۱.
- کشاورزی، علی حسین. (۱۳۸۶). موانع و تسهیل‌کننده‌های تسهیم دانش در سازمان‌ها، اولین کنفرانس ملی مدیریت دانش، تهران، ایران.
- مطهری نژاد، حسین. (۱۳۸۲). کاربرد روش‌های ارزشیابی در برنامه‌ریزی توسعه نظام آموزش کارکنان. فصلنامه توسعه مدیریت. شماره ۴۸-۴۷، ۲۸-۳۱.
- میرسپاسی، ناصر. (۱۳۸۹). مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار؛ تهران، نشر ترمه.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, 60, 451-474.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS quarterly*, 107-136.
- Alstete, J. W. (2000). *Post tenured Faculty Development: Building a System for Faculty Improvement and Appreciation. ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27(4).
- Aragón, M. I. B., Jiménez, D. J., & Valle, R. S. (2014). Training and performance: The mediating role of organizational learning. *BRQ Business Research Quarterly*, 17(3), 161-173.
- Aragon-Sanchez, A., Barba-Aragón, I., & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. (14th Ed) London: Kogan.
- Arthur, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management journal*, 37(3), 670-687.
- Bae, J., & Lawler, J. J. (2000). Organizational and HRM strategies in Korea: Impact on firm performance in an emerging economy. *Academy of management journal*, 43(3), 502-517.
- Ballesteros-Rodríguez, J. L., De Saá-Pérez, P., & Domínguez-Falcón, C. (2012). The role of organizational culture and HRM on training success: evidence from the

- Canarian restaurant industry. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(15), 3225-3242.
- Bamberger, P. A., Biron, M., & Meshoulam, I. (2014). *Human resource strategy: Formulation, implementation, and impact*. Routledge.
- Barrett, A., & O'Connell, P. J. (2001). Does training generally work? The returns to in-company training. *Industrial & labor relations review*, 54(3), 647-662.
- Baumgartl, B., Balica, M., Figueira, E., Grollmann, P., Kämäräinen, P., & van Elk, L. (2008). *Creating learning spaces: Training and professional development for trainers*. G. Attwell (Ed.). Makedonska Riznica.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). Preparing to Lead an Effective Classroom: The Role of Teacher Training and Professional Development Programs. *Center for Teaching Quality*.
- Birdi, K., Clegg, C., Patterson, M., Robinson, A., Stride, C. B., Wall, T. D., & Wood, S. J. (2008). The impact of human resource and operational management practices on company productivity: A longitudinal study. *Personnel Psychology*, 61(3), 467-501.
- Bjorkman, I., Lervik, J. (2007). Transferring HR practices within multinational corporations. *Human Resource Management Journal* 17.
- Blau, G., Snell, C. M., Campbell, D., Viswanathan, K., Andersson, L. M., & Lopez, A. B. (2014). Testing a New Measure of Perceived Professional Development Engagement for Undergraduates. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 4(2), 137-159.
- Bratton, J., & Gold, J. (2012). *Human resource management: theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Buller, P. F., & McEvoy, G. M. (2012). Strategy, human resource management and performance: Sharpening line of sight. *Human resource management review*, 22(1), 43-56.
- Chen, C. J., & Huang, J. W. (2009). Strategic human resource practices and innovation performance—The mediating role of knowledge management capacity. *Journal of Business Research*, 62(1), 104-114.
- Collins, C. J., & Smith, K. G. (2006). Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of management journal*, 49(3), 544-560.
- Creelman, d. (2004). Return in investment in talent management: measures you can put to work right now. *Human capital institute position paper*.
- Cummings, J. (2003). Knowledge sharing: A review of the literature.
- Currie, G., & Kerrin, M. (2003). Human resource management and knowledge management: enhancing knowledge sharing in a pharmaceutical company. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 1027-1045.
- David, W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *The Academy of management executive*, 14(4), 113-127.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2010). Talent management in academies. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 418-426.
- Delaney, J. T., & Huselid, M. A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management journal*, 39(4), 949-969.

- Dyer, J., & Nobeoka, K. (2000). Creating and managing a high performance knowledge-sharing network: the Toyota case.
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123-136.
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2014). Mapping talent development: definition, scope and architecture. *European Journal of Training and Development*, 36(1), 5-24.
- Goldshtain, Irwin .L (1993). Training in organizations. Third edition. Colifornia: Brooks/cole
- Guest, D. E. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21(1), 3-13.
- Guidetti, G., & Mazzanti, M. (2007). Training and organisational innovations in a local industrial system: empirical evidence from Emilia-Romagna1. *Human Resource Management Journal*, 17(3), 283-306.
- Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H., & Kim, Y. G. (2013). The effects of individual motivations and social capital on employees' tacit and explicit knowledge sharing intentions. *International Journal of Information Management*, 33(2), 356-366.
- Hendry, C. (2012). *Human resource management*. Routledge.
- Hislop, D. (2003). Linking human resource management and knowledge management via commitment: A review and research agenda. *Employee relations*, 25(2), 182-202.
- Hobson, A. J. (2009). Becoming a teacher: teachers' experiences of initial teacher training, induction and early professional development: final report.
- Hoque, K. (2013). *Human resource management in the hotel industry: Strategy, innovation and performance*. Routledge.
- Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of management journal*, 38(3), 635-672.
- Jackson, S. E., Schuler, R. S., & Jiang, K. (2014). An aspirational framework for strategic human resource management. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 1-56.
- Jackson, S., Schuler, R., & Werner, S. (2011). *Managing human resources*. Cengage Learning.
- Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management Journal*, 55(6), 1264-1294.
- King, W. R. (2006) Maybe a "knowledge culture" isn't always so important after all. *Information Systems Management*, 23, 88-89.
- Kinuthia, W. (2005). Planning faculty development for successful implementation of web-based instruction. *Campus-Wide Information Systems*, 22(4), 189-200.
- Lee, M. S., Hyun, D. H., Baek, H. C., Park, S. J., Chung, D. W., & Kim, E. K. (2012). The Training Concept Status and Improvement Strategy for Flight Operation Team of KOMPSAT.

- Marks, M. A., Zaccaro, S. J., & Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaptation to novel environments. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 971.
- McDermott, R. and O'Dell, C. (2001), "Overcoming culture barriers to sharing knowledge", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 5 No. 1, pp. 76-85.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge creation company: how Japanese companies create the dynamics of innovation.
- Othman, A. (2009). Strategic integration of human resource management practices: Perspectives of two major Japanese electrical and electronics companies in Malaysia. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 16(2), 197-214.
- Pianta, R. C. (2011). Teaching Children Well: New Evidence-Based Approaches to Teacher Professional Development and Training. *Center for American Progress*.
- Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (2004). *Improving on-the-job training: How to establish and operate a comprehensive OJT program*. John Wiley & Sons.
- Sayers, R. (2007). The right staff from X to Y: Generational change and professional development in future academic libraries. *Library Management*, 28(8/9), 474-487.
- Scarbrough, H. (2003). Knowledge management, HRM and the innovation process. *International Journal of Manpower*, 24(5), 501-516.
- Schuler, R. S., & Jackson, S. E. (1987). Organizational strategy and organization level as determinants of human resource management practices. *People and Strategy*, 10(3), 125.
- Skyrme, D. J. (2002). The 3Cs of knowledge sharing: culture, co-opetition and commitment. *Entovation International News*.
- Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., & Brannick, M. T. (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 279.
- Soltani, I. (2001). The role of university administrators plan their missions and achieve incentive university. *Journal of Science Policy and Research Rahyafi* .April & Summer. 24. (in persian).
- Thang, N. N., Buyens, D., & Leuven, V. (2008). Training, organizational strategy, and firm performance. *The Business Review, Cambridge*, 11(2), 176-183.
- Tharenou, P., Saks, A. M., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17(3), 251-273.
- Theeke, H., & Mitchell, J. B. (2008). Financial implications of accounting for human resources using a liability model. *Journal of Human Resource Costing & Accounting*, 12(2), 124-137.
- Valle, R., Martin, F., Romero, P. M., & Dolan, S. (1999). Business strategy, work processes and human resource training: are they congruent?.
- Velada, R., & Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 283-296.
- Wang, Z., & Wang, N. (2012). Knowledge sharing, innovation and firm performance. *Expert systems with applications*, 39(10), 8899-8908.

- Wilson, J. P. (2014). International human resource development: Learning, education and training for individuals and organisations. *Development and Learning in Organizations*, 28(2).
- Zhang, J., Faerman, S., & Cresswell, A., (2006), “The Effect of Organizational/Technological Factors and the Nature of Knowledge on Knowledge Sharing”, *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*.

Studying the Effect of Training on Human Resources Strategies with Emphasis on Intermediary Role of Professional Development and Knowledge Sharing

Behrouz Bigdeli Mojarad (Ph.D. Student, Human Resource Management, Department of Management, Faculty of Management, Azad University, Kerman, Iran)

Sanjar Salajeghe¹ (Assistant Professor of Management, Public Management, Department of Management, Faculty of Management, Azad University, Kerman, Iran)

(Received: 2016/05/02; Accepted: 2016/09/14)

pp.147-166

Abstract

The present study aimed to evaluate the effect of education on human resources strategies with emphasis on the intermediary role of professional development and knowledge sharing by structural equations. To do this, 230 employees and managers of district 7 of Gas transmission operation in Iran were participated in the present study. They responded questionnaires of education, professional development, knowledge sharing and human resources strategies. For data analysis, structural equations model with LISREL software was applied. The results showed that learning-oriented training has positive and significant direct effect on knowledge sharing, professional development and human resources strategies. There is a positive and significant direct effect of knowledge sharing on professional development and human resources strategies. There is an indirect, positive and significant effect of learning-oriented training on human resources strategies via professional development and knowledge sharing. Findings emphasized the role of education, knowledge sharing and professional development on human resources strategies.

Keywords: Training, Professional Development, Knowledge Sharing, Human Resources Strategies.

¹-Corresponding Author: Salajeghe_187@yahoo.com

Recognizing the Effective Factors Affecting Human Resource Development (Case study: A Single Provincial Agency SID)

Hamid Maleki¹ (Assistant professor of Payam Noor University, Alborz, Iran)

(Received: 2016/05/14; Accepted: 2016/09/13)

pp. 125-145

Abstract

With the emergence of the knowledge economy, human capabilities known as the Attitude change and variety of insight may enhance or reduce development of human resource in organization. Thus it needs rethinking how to provide human resource development. The aim of current paper is to reorganize effective mental factors and patterns or to explain the dominant mental paradigm for human resource development. The statistical society is experts of SID Organization in a province of Iran. According to the aim of study Q methodology was used and its performance of steps presented 7 effective factors. Based on the results of factor analysis, statistical or new roles for community research unit or experts are provided. Weaknesses that leads to a decrease in human resource development, has also been explained.

Keywords: Human Resource Development, Mental Paradigm, Attitude, SID, Q Methodology.

¹-Corresponding Author: Dr.h.maleki@gmail.com

Explaining and Presenting Superintendent Competency Model for Iran's General Inspection Office: with Grounded Theory Approach

Abbas Abbaspour¹(Associate Professor of Education, Educational Administration, Department of Educational Administration, Faculty of Education and Psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

Manijeh Ahmadi (PhD student, Educational Administration, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

Hamid Rahimiyan (Associate Professor of Education, Educational Administration, Department of Educational Administration, Faculty of Education and psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

Ali Delavar (Professor of Education, Research Methods and Statistics, Department of Evaluating and Measuring, Faculty of Education and psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/06/19; Accepted: 2016/10/08)

pp. 95-124

Abstract

The main objective of this paper is the presentation of superintendent competency model for Iran's General Inspection Office. Thus exploratory mixed method was used and the qualitative research methods is based on grounded theory approach. Data collection tool was Interview (structured and semi-structured) with 15 managers and superintendents that were selected using snowball sampling and the method for data analysis is content analysis. Competency codes and components (155 key concept, 33 sub-categories, 11 main categories) were extracted from interviews and a conceptual grounded model was developed. The central concept is "personal characteristics of the superintendents" in the four dimensions of characteristics: personality, moral, insight and analysis. The model was prepared and completed according to causal conditions (personal factors, organizational factors), contextual conditions (individual conditions, organizational conditions), intervening conditions (constraints, environmental conditions), strategies (superintendent's personal development, organizational development) and consequences (superintendent competency development at the individual level, improving the quality of the organization). With use of the Delphi research methodology, a questionnaire was designed and the model was modified and approved by experts. The test for research hypotheses were formulated and the tested questionnaire was designed and completed by 170 managers and superintendent and the collecting and analyzing of the data and testing of the hypotheses were done by using confirmatory factor analysis and path analysis using SPSS, and PLS. The results of the quantitative phase showed that the relations in the model were confirmed with a satisfactory impact coefficient except 4 out of 16 cases as follows: the impact of the organizational factors on the personal factors, impact of the personal factors on the organization development strategies, personal conditions on the personal development of the superintendents, and environmental conditions on the organizational development strategies. Therefore, the abovementioned factors were not significant and these routes were not consistent with the designed model in the quality department and was not verified as for the quantitative aspect.

Keywords: Superintendent Competency, Competency Models, Grounded Theory based Approach

¹-Corresponding Author: abbaspour1386@gmail.com

Validation for Faculty Member Development Model in Universities of Tehran

Yousef Mohebzadegan¹ (Assistant Professor
Ministry of Science, Research and Technology, Tehran, Iran)

Mohammad Hasan Pardakhtchi (Professor of Education, Educational Administration, Department of Educational, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Mohammad Ghahramani (Associate Professor of Education, Educational Administration, Department of Educational, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Maghsoud Farasatkah (Associate Professor, Institute of Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran)

(Received: 2016/06/08; Accepted: 2016/09/17)

pp. 73-94

Abstract

To modernize any society, in particular in developing countries it is necessary to focus and to be concerned with educational institutions. The quality of these institutions and their anticipation to fulfill the present and future needs of the society throughout Education, Research and Proficiency Services are important. Faculty Development is an organized, goal-directed process to achieve progression and growth of skills that enable one to contribute in a meaningful way to the advancement of the field of interest, whether educational, operational, or scientific. This Research relied on mixed method Research and has been done based on Grounded Theory approach. research participants include 17 higher education Experts including full time faculty members and granted PhD students for qualitative part and 307 faculty members in Tehran universities for quantitative part. In this research type of data generated throughout semi structured interview and questionnaire. In validating the gathered data used two methods including member checking and external audit for Qualitative part and Alpha Cronbach for quantitative part. Data Analysis: The Gathered data were analyzed using the content analysis approach using by LISREL and SPSS software. The results Indicate that 13 General Categories Paradigm Model, Including Causal Conditions, Core phenomena (Participation in Decision Making), Contextual Conditions, the Intervening Conditions, Strategies for Faculty Development (Academic Freedom, Set up the Faculty Development Center) and Outcomes Obtained that Factors Affecting the Faculty Development Process.

Keywords: Faculty Member Development, Grounded Theory Approach, Validation.

¹-Corresponding Author: moheb56@yahoo.com

Exploring the Positive and Negative Roles of Mentoring on Improving Knowledge Sharing: Barriers and Solutions

Aryan Gholipour (Professor, Deptment of Management, Faculty of Management, Tehran University, Tehran, Iran)

Seyyed Javad Mousavi¹ (M.A. of Management, Human Resources Management, Tehran University, Tehran, Iran)

Mohammad Hashemi (M.A. of Management, Human Resources Management, Tehran University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/06/11; Accepted: 2016/10/10)

pp. 51-72

Abstract

The purpose of this research is to explore the positive and negative roles of mentoring on improving knowledge sharing. High turnover rate of talented and experienced employees in this industry are seen due to the fierce competition between active companies in the capital market industry. Thus, we suggest mentoring to keep and share knowledge in company before they intend to quit. The statistical society of the research is experienced employees and human resource specialists in Amin Tamin Sarmayeh, Lotos Parsian, and Melat bank who were aware of the subject. In addition, the sample was selected using snowball sampling. Qualitative research method is used and we used interview to data collecting. Theme analysis is used to data analyzing. Generally, the purpose of this research is to answer to three questions: 1. what are the barriers of sharing knowledge? 2. What are the volunteer ways to perform mentoring in company? And 3. What strategies would you recommend to prevent the mentee to quit the organization? According to the results, from the perspective of Participators, knowledge sharing barriers were divided to three parts: individual, organizational, and cultural barriers. To perform mentoring, volunteer strategies in organization include three following parts: training, compensation, and appointed curator of the implementation of mentoring. To prevent the mentee to quit the organization, the strategies are divided in four parts as follows: hiring, job advantages after mentoring, branding, mentoring executive procedures.

Keywords: Mentoring, Knowledge Sharing, Staff Turnover.

¹ - Corresponding Author: jmousavi@ut.ac.ir

Promoting Quality of Human Resources Training in Higher Education with Emphasis on Social Capital Development

Soudabeh Hassanzadeh Barani Kord¹ (Ph.D Student of Higher Education in Planning of Higher Education's Development, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Ebrahim Salehi Omran (Professor of Education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Mazandaran, Bobolsar, Iran)

(Received: 2016/04/09; Accepted: 2016/08/13)

pp. 23-49

Abstract

Development of social capital as a macro-policy in higher education may result from high quality human resource training. Educational systems can provide quality training opportunities, laying the groundwork for people to get involved in social events. In this respect, various theoretical conceptions of training qualification should be, however, taken into consideration. In recent decades, the relevance and development of quality training or social capital development has been a theoretical conception influencing Human Resource training quality. Thus, the present paper explores this idea, using a descriptive, analytical, qualitative approach. Analysis of social capital and its relation to the quality of educational skills, which is required for human resources, can be regarded as a genuine policy in promoting higher education quality. Finally, it can be claimed that wise policies in higher education is a prerequisite for offsetting cultural and economic aspects.

Keywords: Educational Policy, Social Capital, Human Resources Development, Higher Education.

¹-Corresponding Author: s.hasanzadehbarani@gmail.com

The Impact of Organizational Social Capital on Knowledge Sharing in Media Organizations: Case study in Center of New Media in Islamic Republic of Iran Broadcasting

Maryam Ahmadi Taheri¹ (M.A. in Management, Industrial Management, Department of Management, Faculty of Management and Accounting, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Behrooz Ghelichli (Assistant Professor of Management, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Amir Hatami (Ph.D Student of Media Management, Faculty of Management, Tehran University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/04/25; Accepted: 2016/10/01)

pp. 1-21

Abstract

The present study tried to evaluate the impact of organizational social capital on knowledge sharing in media organizations. In this regard, center of new media in IRIB as a major media organization in the country was studied. The descriptive survey was used as a research method. In this study, Nahapiet and Ghoshal (1998) social capital model was used to evaluate the social capital and Chang et al. (2013) Model for checking the status of organizational knowledge sharing. The data collection tool was the questionnaires of abovementioned models and the reliability of the questionnaires were satisfying. A sample for this research is 97 people of center of new media in IRIB. Data compiled was examined by the software of structural equation PLS. The results of the model were satisfying. The results of path analysis showed that organizational social capital on knowledge sharing has a significant and positive impact. It was also found among the three dimensions of social capital (Structural, relational and cognitive), the structure and relationship of social capital dimension have a significant effect on knowledge sharing.

Keywords: Social Capital, Knowledge Sharing, Media Organizations, Employees

¹ - Corresponding Author: m.ahmaditaheri2015@gmail.com

Table of Contents

The Impact of Organizational Social Capital on Knowledge Sharing in Media Organizations: Case study in Center of New Media in Islamic Republic of Iran Broadcasting / Maryam Ahmadi Taheri, Behrooz Ghelichli, Amir Hatami.....	1
Promoting Quality of Human Resources Training in Higher Education with Emphasis on Social Capital Development / Soudabeh Hassanzadeh Barani Kord, Ebrahim Salehi Omran.....	23
Exploring the Positive and Negative Roles of Mentoring on Improving Knowledge Sharing: Barriers and Solutions / Aryan Gholipour, Seyyed Javad Mousavi, Mohammad	51
Validation for Faculty Member Development Model in Universities of Tehran/ Yousef Mohebzadegan, Mohammad Hasan Pardakhtchi, Mohammad Ghahramani, Maghsoud Farasatkah.....	73
Explaining and Presenting Superintendent Competency Model for Iran’s General Inspection Office: with Grounded Theory Approach/ Abbas Abbaspour, Manijeh Ahmadi, Hamid Rahimiyan, Ali Delavar	95
Recognizing the Effective Factors Affecting Human Resource Development (Case study: A Single Provincial Agency SID) / Hamid Maleki.....	125
Studying the Effect of Training on Human Resources Strategies with Emphasis on Intermediary Role of Professional Development and Knowledge Sharing / Behrouz Bigdeli Mojarad, Sanjar Salajeghe	147

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 Jaghipour Zahir	Professor	Curriculum Studies and Higher Education Management	Allameh Tabatabaei University
5	Kourosh Fathi Vajargah	Professor	Curriculum Studies	Shahid Beheshti University
6	Aryan Gholipour	Professor	Policy Management	Tehran University
7	Ebrahim Salehi Omran	Professor	Educational Planning	Mzandaran University
8	Gholam Ali Tabarsa	Associate Professor	Governmental Management	Shahid Beheshti University
9	Abasalt Khorasani	Associate Professor	Planning of Development in Higher Education	Shahid Beheshti University
10	Behrooz Ghlichlee	Assistant Professor	Organizational Behavior Management	Shahid Beheshti University

Referees

1. Dr. Mani Arman: Assistant Professor Management, Business Management, Persian Gulf University
2. Dr. Farnoosh Alami: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Shahid Beheshti University
3. Dr. Abasalt Khorasani: Associate Professor of Education, Planning of Development in Higher Education, Shahid Beheshti University
4. Dr. Ayat Saadat Talab: Assistant Professor of Education, Planning of Development in Higher Education, Educational Research, psychology and sociology Institute, Kharazmi University
5. Dr. Gholam Reza Shams Mourakani: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Shahid Beheshti University
6. Dr. Saeed Safae Movahed: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Tehran University
7. Dr. Kourosh Fathi Vajargah: Professor of Education, Curriculum Studies, Shahid Beheshti University
8. Dr. Aryan Gholipour: Professor of Policy Management, Tehran University
9. Dr. Behrooz Ghlichlee: Assistant Professor of Organizational Behavior Management, Shahid Beheshti University
10. Dr. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Azad University, Karaj

Members of Policy Making Council

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

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

Vol. 3, No. 10, Fall 2016

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kouros Fathi Vajargah

General Director

Somayeh Daneshmandi

English Proofreader:

Nasrin Asgharzadeh

Persian Proofreader:

Dr. Farnoosh Alami

Cover Designer:

Reza Rajaei

Type and Layout:

Maryam Mohammadvand

Address:

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

Phone: **81032228**

Fax: **81032228**

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

Website **www.istd.ir**

In the Name of God

Iranian Society for Training and Development
(ISTD)

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources

Vol. 3, No. 10

Fall 2016