

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال هفتم، شماره ۲۶

پاییز ۱۳۹۹

- 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 هفتم، شماره ۲۶، پاییز ۱۳۹۹

صاحب‌امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباصلت خراسانی

سردبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

حمیده بافنده

ویراستار انگلیسی:

دکتر نسرين اصغرزاده

طراح جلد:

رضا رجایی

ویراستار فارسی:

دکتر فرناوش اعلامی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

حمیده بافنده

نشانی دفتر فصلنامه:

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

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

رایانامه: istd.journal@gmail.com

نشانی اینترنتی: www.istd.ir

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۲۸

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸

هیئت تحریریه

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

داوران علمی این شماره به ترتیب الفبا

۱. دکتر رحمت الله پاکدل: دکتری مدیریت آموزشی
۲. دکتر سعید صفایی موحّد: دکتری برنامه درسی دانشگاه خوارزمی
۳. دکتر مژگان عبدالهی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج
۴. دکتر حسین مومنی مهمویی: استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربیت حیدریه
۵. دکتر فاطمه نارنجی ثانی: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تهران
۶. دکتر فیروز نوری کلخوران: دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی

اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

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

اهداف فصلنامه

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

شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

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

ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

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

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

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

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

۱- نوع مقاله

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

۲- روش تدوین

مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه‌ای ۵.۳۵ سانتی‌متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی‌متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم‌فاصله، بدون اشتباه و خط‌خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود. مقاله به ترتیب از اجزای زیر تشکیل خواهد شد:

۲-۱- صفحه عنوان

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

۲-۲- چکیده

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

۲-۳- واژه‌های کلیدی

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

۲-۴- مقدمه

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

۲-۵- روش پژوهش

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

۲-۶- یافته‌های پژوهش

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

۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

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

۸-۲- منابع

■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

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

■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

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

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

■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

۱- مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه‌ای ۵.۳۵ سانتی متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم B Nazanin و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم فاصله، بدون

اشتباه و خط‌خوردگی تایپ شده؛ تعداد صفحات آن از ۲۵ صفحه نباید بیشتر شود.

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

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

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

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

• می‌گردد	×	می‌گردد ✓
• صفحه‌های	×	صفحه‌های ✓
• ساخته‌اند	×	ساخته‌اند ✓
• یافته‌ها	×	یافته‌ها ✓
• سازمان‌ها	×	سازمان‌ها ✓

۶- در تنظیم جداول، منحنی‌ها، اشکال و تصاویر رعایت نکات زیر الزامی است:

- اطلاعات جداول، نباید به صورت منحنی و یا به شکل دیگر در مقاله تکرار شوند. شماره و عنوان جداول‌ها در بالا و منبع آن‌ها در پایین ذکر گردد (تمامی جداول و اشکال بایستی رفرنس داده شوند).

- مطالب جداول و شکل‌ها بایستی بصورت فایل ورد بوده و با فرمت بی‌نازنین (برای موارد فارسی) و Times New Roman برای موارد لاتین و با اندازه ۱۰ سانتی‌متر نوشته شوند.

- هر ستون جدول باید دارای عنوان و واحد مربوط به خود باشد و چنانچه تمام ارقام جدول دارای واحد یکسان باشند، می‌توان واحد را در عنوان جدول در پرانتز یا شکل خاص دیگر ذکر نمود.

- توضیحات اضافی عنوان و متن جدول، به صورت زیر نویس ارائه می‌گردد. نتایج بررسی‌های آماری، باید به یکی از روش‌های علمی در جدول منعکس شود و در هر صفحه نباید بیش از دو جدول آورده شود.

- شکل‌ها باید به صورت سیاه و سفید و با کیفیت مناسب و مطلوب تهیه شده و شماره، عنوان منابع آنها در پایین بیاید.

عکس‌ها باید واضح، مطالب آنها خوانا و دارای مقیاس باشند. ذکر مأخذ عکس‌ها یا شکل‌هایی که از منابع دیگر اقتباس شده‌اند الزامی است.

- جداول، شکل‌ها، نمودارها و عکس‌ها در داخل متن و نزدیک موضوع مربوطه و به شکل معمول تایپ گردد.

- در صورتی که مقاله حاصل پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری باشد، ذکر اسامی کلیه نویسندگان (دانشجو، استادان راهنما و مشاور) الزامی است.

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

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

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

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

فهرست مطالب

- شناسایی عناصر الگوی نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی با رویکرد داده بنیاد (مطالعه موردی: سازمان بنادر و دریانوردی، بندر شهید رجایی)
هومن شفیقیان، نادرقلی قورچیان و مهدی باقری ۱
- ارائه مدل توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه (مطالعه فراترکیب)
حمید زارع، حسن زارعی متین، حمیدرضا یزدانی و آزاده رسولی پرشکوه ۲۳
- مدیریت کارراهه شغلی راهبردی برای توسعه منابع انسانی
امیر شهربابی فراهانی و کاوه تیمورنژاد ۵۲
- شناسایی عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها با رویکرد فراترکیب: ارائه یک الگو
سجاد قارلقی، اباضلت خراسانی، غلامرضا شمس مورکانی و بهروز قلیچ لی ۷۴
- شناسایی نقاط قوت و ضعف دوره‌های آموزش الکترونیکی در آموزش منابع انسانی شرکت ملی
گاز ایران
مرضیه دهقانی و فرزانه تازی ۱۰۰
- شناسایی و اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره اول متوسطه
(مورد مطالعه: معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران)
محسن دیبایی صابر ۱۲۴

شناسایی عناصر الگوی نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی با رویکرد داده بنیاد (مطالعه موردی: سازمان بنادر و دریانوردی، بندر شهید رجایی)^۱

هومن شفیقیان^۲

نادرقلی قورچیان^{۳*}

مهدی باقری^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۱)

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های الگوی نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی انجام شده است. پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها کیفی مبتنی بر روش داده بنیاد و از نظر ماهیت اجرا، توصیفی است. جامعه آماری متشکل از افراد خبرگان و مطلعین کلیدی در حوزه قلمرو موضوعی تحقیق بودند که بر اساس رویکرد آگاهانه و به روش هدفمند و گلوله برفی تعداد ۱۲ نفر برای مصاحبه انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای (سندکاوی) و روش میدانی (مصاحبه و دلفی) استفاده شد. به منظور تعیین اعتبار یافته‌ها از مصاحبه با افراد کانونی و تکنیک‌های اشباع نظری، رویه‌های ویژه کدگذاری و برای تعیین روایی از تکنیک‌های جمع‌آوری داده‌ها از منابع متعدد، تحلیل موارد منفی و انعطاف روش استفاده شد. در نهایت برای تحلیل داده‌ها از تکنیک کدگذاری نظری استفاده شد. نتایج بدست آمده نشان داد الگوی نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی دارای ۸ بعد، ۲۷ مولفه و ۸۳ شاخص است که اجزای مدل پارادایمی نهایی عبارتند از: شرایط علی (محیط آموزشی)؛ شرایط مداخله‌گر (ویژگی‌های شایستگی محور یادگیرندگان)؛ بستر و زمینه حاکم (زمینه‌سازی فرایند آموزش)؛ مقوله محوری (آموزش مبتنی بر شایستگی)؛ راهبردها (تدوین مدل شایستگی و ...) پیامدها (آموزش‌های اثربخش، تمایل به خودتوسعه‌ای و ...).

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس، ایران.

۳- استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران. مسئول مکاتبات
naghourchian@gmail.com

۴- دانشیار گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس، ایران.

آماده‌سازی، آموزشی، سازمانی استخراج و اولویت‌بندی شدند. از یافته‌های پژوهش این نتیجه را می‌توان گرفت که ارائه راهکارها به سازمان‌ها و طراحی، برگزاری دوره‌های آموزشی با پیروی از این راهکارها باعث افزایش اثربخشی سازمان می‌شود.

واژگان کلیدی: آموزش مبتنی بر شایستگی، یادگیرندگان، خودتوسعه‌ای و دستیابی به شایستگی‌ها.

مقدمه

شایستگی مفهومی است که دست کم از دو جنبه قابل بررسی و تبیین است. جنبه اول شایستگی‌هایی است که از بدو تولد انسان، خداوند بزرگ به عنوان سرمایه ژنتیکی در اختیارش قرار داده است و تقریباً در تمام طول عمر ثابت است و به شرط بهره‌برداری درست می‌تواند آثار بسیار ارزشمندی از خود به جا بگذارد. جنبه دوم شایستگی‌هایی است که نظام آموزشی از طریق رشته‌های تحصیلی طراحی و تدوین می‌کند و فرد با گذراندن آنها می‌تواند در دنیای کار، کار شایسته‌ای را انتخاب و به صورت موفقیت‌آمیز و رشد‌یابنده زندگی خویش را بگذراند (۱).

بسیاری از انجمن‌های حرفه‌ای پاسخگو برای ارتقای کیفیت خدمات خود به تعیین ویژگی‌های حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی روی آورده‌اند و در جهت تایید عملکرد شایسته به شیوه‌های مختلف بررسی و توجه نشان داده‌اند (۲).

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مفهوم آموزش مبتنی بر شایستگی به ویژه در آموزش حرفه‌ای دارای سابقه طولانی است برنامه‌های آموزش مبتنی بر شایستگی ابتدا در آمریکا معرفی و با آموزش معلمان در اواخر ۱۹۶۰ رشد نمود و در برنامه‌های آموزش شغلی و حرفه‌ای در سال ۱۹۹۰ در استرالیا به رسمیت شناخته شد (۳). شیوه مبتنی بر شایستگی نه تنها در تاثیر مهارت‌های شغلی مورد بررسی و تایید قرار گرفته بلکه در ساختار و ارائه آموزش‌های رسمی و برنامه‌های کارآموزی نیز موثر است. برای جستجوی سرچشمه جنبش مبتنی بر شایستگی بعضی از نویسندگان هم زمانی آن را با تئوری‌های مدیریت تیلور ذکر کردند در حالی که واضح است بعضی از عناصر آموزش مبتنی بر شایستگی همراه با شیوه‌های تیلوری هستند و ممکن است با کارهای تیلور تحت تاثیر قرار گرفته باشند. آموزش مبتنی بر شایستگی به طور مستقیم از جنبش موضوعات رفتاری در سال ۱۹۵۰ در آمریکا ناشی شده و مشخص شده که منبع آن از افکار آموزش دهندگانی مانند بنجامین بلوم بوده است. جنبش حامی موضوعات اختصاصی و عینی است که به طور مستقیم قابل مشاهده هستند و بر اساس این که این رفتارها وجود ندارند می‌توانند ثبت شوند (۴). نویسندگان موضوعات رفتاری تشویق می‌شوند که برون داده‌های عملی را بیان نمایند.

این امر باعث مشاهدات پایا شده و اجازه تفاسیر انحرافی را نمی‌دهند و در جهت تلاش برای دستیابی به این درجه از پایایی بیان موضوعات آموزشی باید با فعالی شروع شوند که رفتار دانشجویان را توصیف می‌کنند مانند بیان کردن، فهرست کردن، نام بردن، انتخاب کردن، محاسبه کردن و ... (۵) هر چند دلایل کشورهای متفاوت در زمان‌های مختلف برای معرفی آموزش مبتنی بر شایستگی و راه‌های عملی کردن این شیوه فرق می‌کند ولی اصول پایه و اهداف این شیوه از سال ۱۹۶۰ اساساً بدون تغییر باقی مانده است این اصول عبارتند از:

(الف) تمرکز بر روی برون داده‌ها: مشخصه اول آموزش مبتنی بر شایستگی تمرکز این شیوه آموزشی بر روی برون داده‌های اختصاصی و بررسی آنهاست (که به شایستگی‌های لازم برای انجام یک وظیفه مربوط می‌شود) این تمرکز بر برون داده‌ها اغلب با بسیاری از رویکردهای سنتی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر درون داده‌ها در تضاد هستند (مانند شیوه‌هایی که بر انتخاب فراگیر، کارآموز، طول دوره درسی و برنامه‌های آموزشی، اندازه کلاس، تناسب معلم به فراگیر و غیره توجه دارند).

(ب) ارتباط بیشتر با محیط کار: با توجه به مقالات نوشته شده آموزش مبتنی بر شایستگی بیشتر از محتوی برنامه‌های آموزشی به محیط کار توجه دارند معمولاً این باور بیان می‌شود که دوره‌های مبتنی بر شایستگی بر به کارگیری تئوری یا دانش در انجام وظایف عملی و نقش‌های کاری تاکید دارند.

(ج) برون داده‌ها به عنوان شایستگی‌های قابل مشاهده: هدف بعدی آموزش مبتنی بر شایستگی بیان برون داده‌های واضح و عملکردهای کاری قابل مشاهده می‌باشد (۶). بنابراین: نیازهای کاری بهتر بیان می‌شود؛ اهداف برنامه‌های آموزشی می‌تواند مجدداً تعریف و با دقت بیشتری بیان شود؛ احتمال قضاوت صحیح در ارتباط با میزان شایستگی به دست آمده بیشتر است؛ بررسی‌ها برای قضاوت صلاحیت؛ بهبود مهارت‌های موردنیاز برای انجام یک شغل (۷).

منابع انسانی سازمان بنادر و دریانوردی باید از تخصص و دانش کافی جهت انجام ماموریت‌ها برخوردار باشند و یکی از راهبردهایی که در جهت توانمندسازی و ارتقا دانش کارکنان به کار می‌رود، برنامه‌های آموزشی است از این رو باید در برنامه‌ریزی آموزش کارکنان رویکردی را برای آموزش انتخاب کرد که ضمن اثربخشی برنامه‌های آموزشی بتواند از افزایش هزینه‌های این برنامه‌ها نیز جلوگیری به عمل آورد.

از آنجایی که مهمترین رکن در هر سازمانی جهت رشد و توسعه آن سازمان نیروی انسانی ماهر و متخصص آن می‌باشد می‌توان نتیجه گرفت که در سازمان بنادر و دریانوردی نیز درجه اول منابع انسانی آن باید از تخصص و دانش کافی جهت انجام ماموریت‌های برخوردار باشند تا هر روز شاهد پیشرفت هر چه بیشتر سازمان بنادر و دریانوردی کشورمان باشیم. از آنجایی که یکی از راهبردهای اساسی که در جهت توانمندسازی و ارتقا دانش کارکنان به کار می‌رود آموزش کارکنان می‌باشد لذا می‌توان از آن در سازمان بنادر و دریانوردی نیز بهره برد.

مطالب پیش گفته نشان می‌دهد پرداختن به آموزشی‌های سازمانی به شیوه سنتی دیگر جوابگوی سازمان‌ها و افراد آنها نیست. حیطة دانش گسترده شده است و پر کردن ذهن کارکنان با دانش و اطلاعات پراکنده کمک چندانی به سازمان‌ها نمی‌کند. رویکردهای جدید آموزش معتقدند آموزش‌ها باید مبتنی بر شایستگی‌ها باشد و بتواند مستقیم وظایف و فعالیت‌های کاری کارکنان را پوشش دهد. این مهم به خودی خود عملیاتی نمی‌شود مگر اینکه مدلی برای آموزش مبتنی بر شایستگی تدوین شود (۸). بررسی‌های صورت گرفته نشان می‌دهد علیرغم تدوین و ارائه مدل‌هایی در این زمینه، آموزش مبتنی بر شایستگی، قابلیت استفاده در همه سازمان‌ها را ندارند. هر سازمانی دارای شرایط و موقعیت متفاوت خود می‌باشد و نیازمند مدل خاص خود می‌باشد.

سازمان بنادر و دریانوردی به عنوان یکی از سازمان‌های دولتی که دارای شرکت‌های زیرمجموعه نیز می‌باشد و یک صنعت را مدیریت می‌کند دارای مأموریت‌ها و شرح وظایف خاص خود می‌باشد و نیازمند کارکنان آموزش دیده است. طی سال‌های گذشته این سازمان نتوانسته است آنچنان که باید و شاید و در مقابل هزینه‌هایی که در حوزه آموزش انجام داده است، موفقیت چندانی کسب کند. آسیب‌شناسی صورت گرفته در این سازمان نشان می‌دهد آموزش‌ها شغل محور نیستند. برای مشاغل مدل شایستگی تعریف نشده است. افراد بیشتر نیازهای فردی خود را از طریق آموزش برآورده می‌کنند تا نیازهای سازمانی را. با توجه به سابقه بیش از ۱۵ سال محقق در سازمان بنادر و دریانوردی و شناخت کامل سازمان مزبور، محقق بر آن شده است تا بر اساس اصول علمی آموزش، مدلی را برای آموزش کارکنان با تکیه بر شایستگی‌های مورد نیاز کارکنان طراحی نماید، لذا سوال اصلی پژوهش این است که مدل نظام‌مند مناسب آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان سازمان بنادر و دریانوردی به طور خاص بند شهید رجایی چیست؟

امروزه شایستگی به اصطلاح چند منظوره‌ای تبدیل شده است که با معانی مختلف در زمینه‌های علمی متنوع مورد استفاده قرار می‌گیرد (۹). در ادبیات مربوط به شایستگی تعاریف متنوعی از شایستگی وجود دارد، این تعاریف اساساً بر نقش‌ها و مسئولیت‌های شغل متمرکزند اما با بررسی آنها به این نتیجه می‌رسیم که یک تعریف واحد معین در مورد شایستگی وجود ندارد و تعاریف مختلف بر اساس دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف صاحب نظران و اندیشمندان شکل گرفته است.

شایستگی مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و بطور کلی ویژگی‌هایی است که انجام اثربخش وظایف شغلی بر مبنای آن استوار است و از طریق آموزش و توسعه بهبود می‌یابد (۱۰). همچنین شایستگی به توصیف دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و نگرش‌های قابل اندازه‌گیری اشاره دارد که می‌تواند توسط فراگیران به دست آید (۸). خورشیدی در مطالعه‌ای شایستگی را به عنوان یک دسته از دانش‌ها، خصوصیات، نگرش‌ها و مهارت‌های مرتبط به هم تعریف می‌کند. بدین ترتیب شایستگی، فرد را قادر می‌سازد تا کار را به صورت ماهرانه (نظیر تصمیمات درست و انجام کار اثربخش) در موقعیت-

های پیچیده و نامعین انجام دهد، همچون کار حرفه‌ای، تعهدات اجتماعی و زندگی شخصی انجام دهد (۱۱).

اما آموزش مبتنی بر شایستگی یا صلاحیت‌ها بر اساس یک سیستم مبتنی بر ویژگی‌های مورد انتظار کارکنان طراحی می‌شود. در چنین شرایطی عملکرد از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و ارزشیابی از عملکرد از مولفه‌های اساسی استقرار شایسته‌سالاری به حساب می‌آید. آموزش مبتنی بر شایستگی^۱، آموزش مبتنی بر نتیجه است و ارزیابی دستیابی فراگیران به مهارت‌ها را تعیین می‌کند که آیا فراگیران توانایی خود را برای انجام کاری نشان می‌دهند (۱۲).

هدف اصلی آموزش شایستگی‌محور^۱ (CBT) مانند سایر روش‌های مهارت‌آموزی، تامین نیروی کار ماهر مورد نیاز بازارکار است. اما این نوع مهارت‌آموزی دارای ویژگی‌هایی که آن را از سایر روش‌ها متمایز می‌کند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

- ۱) هر صنف و صنعتی که نیازمند نیروی کار ماهر است در تهیه و تدوین استانداردهای مهارت شغلی، اجرای آموزش در محل کار یا محیطی مشابه و ارائه نتیجه آموزش و بالاخره ارزیابی سطح حرفه‌ای نقش اساسی دارد.
- ۲) با توجه به تاکید (۵) بر خروجی محوری آموزش، باعث شده است که به مهارت و توانمندی قبلی کارآموز توجه شود.
- ۳) از آنجائی که افراد برای انجام کارهای ویژه، شایستگی‌های ورودی برابر ندارند، سیستم (۵) با طبقه‌بندی کردن آموزش به سطوح چندگانه شامل سطح صلاحیت، سطح بسته مهارتی و سطح واحد شایستگی، امکان انتخاب دوره آموزشی متناسب با نیازهای مهارتی کارآموز و یا حتی نیازها و توقعات کارفرما از مهارت‌های کارآموز فراهم شود.
- ۴) مدت زمان کسب مهارت توسط کارآموز بر اساس توانمندی و کشش خود وی تعیین می‌شود.
- ۵) سیستم آموزش مبتنی بر شایستگی بر روی مهارت بیشتر از دانش توجه و تاکید دارد. از دیدگاه دیگری این ویژگی‌ها مطرح شده است: آموزشی که در آن فعالیت‌ها در جهت رشد استعدادها و قابلیت‌های فردی دانشجویان طراحی شده است؛ در این الگوی آموزشی، دانشجویان فرصت کافی برای کسب تجربه و رسیدن به توانمندی و مهارت لازم را در اختیار دارند؛ معیار سنجش و ارزشیابی در این الگو میزان دستیابی به توانمندی و نگرش توسط دانشجو است؛ در این الگوی آموزشی، فرصت‌های آموزشی بر اساس استعدادها و علایق فراگیران فراهم می‌گردد (۱۳).

1 . Competency-Based Training (CBT)
2.DACUM

در خصوص آموزش مبتنی بر شایستگی تحقیقات زیادی انجام شده است که هر کدام به بررسی ارتباط و تاثیر این متغیر با سایر متغیرهای سازمانی پرداخته اند و کمتر پژوهشی به دنبال ارائه مدلی مناسب برای آن بوده است. لذا به برخی از پژوهش های مرتبط اشاره می شود.

رضانی (۱۴) در پژوهشی تحت عنوان «آموزش منابع انسانی مبتنی بر شایستگی و رویکرد تدوین شایستگی ها» بیان می کند شناخت و پرورش ظرفیت ها، شایستگی ها و قابلیت های نیروی انسانی نقش بسیار تعیین کننده در بقاء و ادامه حیات سازمان در محیط های رقابتی دارد. شایستگی حرفه ای در عمل فراتر از توانایی حرفه ای و صلاحیت حرفه ای بوده و در آن نقش کارکنان «از برون سازمان یافته» به «درون سازمان یافته» تغییر می یابد. رویکرد دیکوم^۲ در تحلیل شغل مبتنی بر شایستگی به منظور آموزش مبتنی بر شایستگی مورد استفاده سازمان بوده و فرض مسلم بر این است که کارکنان متخصص و موفق شغل شان را دقیق تر و بهتر از دیگران توصیف و تعریف می کنند و موثرترین راه برای توصیف هر شغل تعریف شایستگی ها و وظایفی است که کارشناسان موفق و متخصص در آن شغل انجام می دهند. مدل های شایستگی که براساس رویکرد دیکوم یا دیگر رویکردها تدوین می شوند لازم است در برگزیده «پشتیبان های رفتاری/ عملکردی» یا «شاخص های رفتاری/ عملکردی» باشند که درجه متفاوت یک شایستگی معین را که کارکنان لازم است از خود نشان دهند اندازه گیری می کند.

عاشقی، قهرمانی و قورچیان (۴) در پژوهشی به تدوین الگوی مفهومی طراحی برنامه آموزش مدیران مبتنی بر شایستگی مدیریتی: پژوهشی کیفی (مورد بانک توسعه تعاون) پرداختند. یافته های پژوهش شامل شناسایی عناصر و عوامل طراحی برنامه آموزش مدیران مشتمل بر پنج گروه عوامل مدیریتی یعنی شناسایی و تقویت شایستگی های فکری- ارزشی، توسعه و بهبود توانایی ها، بهسازی و توسعه مهارت های مدیریتی، توسعه دانش فنی- تخصصی، تقویت و ارتقای تعاملات و توانمندی های ارتباطی مدیران بود. همچنین نتایج نشان داد جهت طراحی برنامه آموزش مدیران، علاوه بر هسته برنامه آموزشی (دانش، بینش، مهارت، رفتار، تجربه و ویژگی ها) و عناصر و عوامل پنجگانه، نیاز است دو عامل گروه ها و جامعه تسهیلگر آموزش مدیران و رده های مدیریتی مدیران مورد توجه مدیران و برنامه ریزان آموزشی قرار گیرد.

آرمان و خسروی (۱۵) در پژوهشی به اعتبارسنجی الگوی آموزش نیروی انسانی با رویکرد شایستگی پرداختند. نتایج نشان داد آموزش شایستگی محور بیشترین اثربخشی را در شرکت ملی نفت ایران دارد. همچنین نتایج آزمون الگوی مفهومی نشان می دهد که هماهنگی میان فرایندهای سه گانه نیازسنجی، اجرا و ارزیابی می تواند اثربخشی دوره های آموزشی را بیشتر سازد. سهیلی و همکاران (۱۶) در پژوهشی به بررسی تاثیر اجرای الگوی آموزش مبتنی بر شایستگی بر عملکرد بالینی دانشجویان پرستاری در بخش مراقبت های ویژه قلبی پرداختند. نتایج نشان داد که عملکرد بالینی دانشجویان گروه مداخله که دوره خود را بر اساس الگوی آموزش مبتنی بر شایستگی سپری نمودند، هم از نظر

عملکرد بالینی اختصاصی و هم از نظر عملکرد بالینی عمومی به طور معنی داری بهتر از دانشجویان گروه کنترل بود. محسنی و مرادی (۱۷) در پژوهشی به شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای کارکنان مرکز فنی و حرفه‌ای شهر تهران بر اساس مدل بوریچ^۱ پرداختند. یافته‌ها نشان داد که شایستگی‌ها «ایجاد و حفظ سیستم بایگانی به منظور مستندسازی فعالیت‌ها و اقدامات انجام‌شده»، «تعیین فعالیت‌های مورد نیاز هنرجویان فنی و حرفه‌ای برای استفاده از امکانات خارج از کلاس درس»، «پایبندی به رعایت حیا و عفت در رفتار و گفتار»، «تعیین نمره‌های هنرجویان فنی و حرفه‌ای بر اساس آموزش و تجربه کسب شده در آزمایشگاه و کارگاه» برای مربیان فنی و حرفه‌ای دارای بیشترین اهمیت؛ و مولفه‌های «توانایی عملی برای کار با افراد در گروه‌های کوچک و گروه‌های بزرگ»، «تهیه و تدوین طرح درس» با میانگین دارای کمترین اهمیت بودند. نادری و همکاران (۱۸) در پژوهشی به مقایسه تاثیر دو روش آموزشی مبتنی بر شایستگی و آموزش سنتی در یادگیری فعال مهارت‌های شناختی و بالینی دانشجویان پرستاری کارورز بخش ICU پرداختند. نتایج نشان داد که کاربرد روش آموزش مبتنی بر شایستگی، بیش از روش مرسوم، فرصت لازم برای ارتقا و بهبود یادگیری مهارت‌های بالینی و شناختی دانشجویان پرستاری را فراهم می‌نماید.

سینگلا و همکاران^۱ (۱۹) ابعاد برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را شامل موارد زیر می‌دانند: شناسایی شایستگی‌ها، استاندارد کردن شایستگی‌ها، آموزش مبتنی بر شایستگی و تصدیق شایستگی‌ها قلمداد می‌کنند. بالاکریشن^۲ (۲۰) در پژوهشی با عنوان «نظام آموزش و پرورش مبتنی بر شایستگی» اظهار می‌دارد که نظام‌های آموزشی موجود در برآوردن نیازها که بیشتر کتاب درسی محور هستند محدودیت دارند و نیاز به بازنگری جدی دارند؛ که می‌توان این‌ها را از طریق نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی پر کرد. از مزیت‌های نظام مبتنی بر شایستگی می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: دانشجویان اطمینان و اعتماد به نفس کسب خواهند کرد؛ بر حوزه‌های خاص تسلط می‌یابند؛ در مورد عمق و وسعت شایستگی مورد نیاز آگاهی خواهند یافت؛ به آنها فرصت کافی داده خواهد شد تا سطح خاصی از شایستگی را کسب کرده و در زمینه‌های متناسب به کار گیرند. فرانک و همکاران (۷) در مطالعه‌ای در انجمن جراحان کالج سلطنتی کانادا بیان داشتند که در سال‌های اخیر اگرچه آموزش مبتنی بر شایستگی در میان مربیان و سیاست‌گذاران در حرفه‌های مراقبت بهداشتی مورد توجه قرار گرفته است، اما توافق کمی در بسیاری از جنبه‌های این الگو وجود دارد. آن‌ها در کاری منحصر به فرد به بررسی مفاهیم و بحث‌های فعلی در آموزش مبتنی بر شایستگی پرداخته‌اند و در یک فرآیند گروهی چند مرحله‌ای و در یک کنفرانس با هدف بررسی ادبیات پژوهشی آموزش مبتنی بر شایستگی به

-
1. Burnette
 2. Singla et al
 3. Balakrishnan

شناسایی اختلاف نیازها، ارائه تعاریف و مفاهیم که می‌تواند برای مربیان در بسیاری از قضاوت‌ها کمک کند و کاوش در جهت آماده‌سازی رویکردی برای متخصصان بهداشت باشد، اقدام به بررسی جوانب آموزش مبتنی بر شایستگی پرداخته‌اند. ایوانز^۱ (۲۱) ابعاد توسعه حرفه‌ای را در درون سه مجموعه طبقه بندی کرده است: ۱- مولفه رفتاری ۲- مولفه نگرشی و ۳- مولفه فکری.

نواز و همکاران^۲ (۲۲) در تحقیقی با عنوان توسعه حرفه‌ای کارکنان بانک‌ها پاکستان: مطالعه مقایسه بین بانک‌ها دولتی و خصوصی در پنجاب پاکستان، به مطالعه توسعه حرفه‌ای در بانک‌ها پرداخته‌اند. مولفه‌های توسعه حرفه‌ای شناسایی شده عبارت بود از: بهبود کیفیت پژوهش، نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های کارکنان جدید، راه‌حل مشکلات سازمان، آماده‌سازی کارکنان برای ارتقاء، ارائه برنامه توسعه فردی کارکنان، اختصاص زمان کافی به آموزش، برنامه‌های آموزشی، محتوای آموزشی مورد نیاز، مربیان شایسته، ارائه مواد آموزشی کافی به کارکنان در محیط آموزشی. اونی و همکاران^۳ (۲۰۱۳) از گروه مطالعات کارآفرینی و کسب و کار دانشگاه فدرال تکنولوژی در تحقیق با عنوان ارزیابی تاثیر آموزش و توسعه مدیریت در صنعت بانکداری نیجریه، به بررسی وضعیت آموزش پرداختند. یافته‌ها نشان داد که آموزش و توسعه مدیریت تاثیر زیادی در توسعه مدیران و کارکنان صنعت بانکداری نیجریه دارد.

بررسی ادبیات و مبانی نظری پژوهش و پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور نشان می‌دهد که هر سازمانی شرایط و ویژگی‌های خاص خود را دارد و کاربرد الگوها و مدل‌های ترسیم در یک صنعت، قابلیت استفاده در سایر صنایع را ندارد. هرچند بخشی از ابعاد و مولفه‌های مدل‌ها به لحاظ مفهومی مشابه هم هستند لیکن در شاخص‌های سازنده با یکدیگر تفاوت اساسی دارند. برخی مدل‌ها به سازمان هدف ما (بندر شهید رجایی) شباهت بیشتری دارند یا مختصات آن سازمان‌ها با سازمان هدف ما شباهت‌هایی دارند. بر این اساس، پژوهشگر پس از بررسی‌های مختلف مبنا و چارچوب نظری خود را مدلی ترکیبی قرار داده است. از جمله عواملی که از بررسی و مطالعه ادبیات و پیشینه بدست آمده، می‌توان به این موارد اشاره کرد: بافت جامعه آموزشی که فراگیران در آن فعالیت دارند، ویژگی‌های خود فراگیران، محیط آموزشی، ساختار شغل و شایستگی‌های مربوط به هر شغل، یادگیری‌های قبلی فراگیران، نحوه ارائه آموزش، محتوا و مدرس آموزش، نحوه ارائه آموزش، نحوه سنجش آموزش و لذا پرداختن به زمینه‌های آموزشی، جامعه هدف، شرایط مداخله گر، ویژگی‌های یادگیرندگان، فرایندهای آموزشی ضروری است.

1 . Evanz

2 . Nawaz, Muhammed et al

3 . Oni, E. O. et al

- بر اساس چارچوب نظری تعیین شده و سایر پژوهش‌ها، پژوهشگر به دنبال یک مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی برای کارکنان بندر شهید رجایی، سوال‌های پژوهشی زیر را تدوین نمود:
- ۱) شاخص‌های مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان کدامند؟
 - ۲) مولفه‌های سازنده مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان کدامند؟
 - ۳) ابعاد مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان کدامند؟
 - ۴) مدل نظامند مناسب آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی کدام است؟

۳-روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از منظر هدف، یک پژوهش کاربردی، از نظر داده‌ها کیفی و بر مبنای روش داده بنیاد و از نظر ماهیت مطالعه توصیفی است که به مدد مطالعه اسناد و مدارک علمی، مصاحبه با خبرگان با استفاده از فن دلفی و تلخیص داده‌ها، چارچوب اولیه مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان شکل گرفته است.

جامعه آماری پژوهش، خبرگان و مطلعین کلیدی حوزه آموزش‌های سازمان بودند و نمونه‌گیری از آنها بصورت هدفمند و به روش گلوله برفی تا حد اشباع نظری انجام شد که در نهایت ۱۵ نفر در مصاحبه‌ها شرکت نمودند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. برای تعیین اعتبار درونی یافته‌ها، علاوه بر اینکه تطبیق داده‌ها با مبانی نظری و پیشینه پژوهش، نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان نیز لحاظ شد. جهت تعیین اعتبار بیرونی یافته‌ها از اشباع نظری، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و توصیف غنی داده‌ها، استفاده شد. جهت تعیین روایی یافته‌ها نیز از تکنیک‌های جمع‌آوری داده‌ها از منابع متعدد، تحلیل موارد منفی و انعطاف روش استفاده شد. پس از جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز، به مدد ضریب نسبی روایی محتوا^۱ و نظریه داده بنیاد^۲ (کدگذاری مفاهیم)، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های الگو بدست آمده است.

نتایج حاصل از CVR با توجه به تعداد خبرگان (۱۵ نفر) و حداقل میزان قابل قبول CVR (۰/۴۹)، به شرح جدول شماره (۱) است. کلیه ضرایب ابعاد همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود بالاتر از ۰/۴۹ می‌باشد.

1 . Content Validity Ratio(CVR)
2 . Grounded Theory

جدول شماره (۱) نتایج بدست آمده در خصوص شاخص نسبی تحلیل محتوا (CVR)

ابعاد	روایی (CVR)
زمینه سازی فرایند آموزش	۰/۷۷
ویژگی های شایستگی محور یادگیرندگان	۰/۶۹
محیط آموزشی	۰/۵۵
نیازسنجی شایستگی ها	۰/۵۲
طراحی و برنامه ریزی آموزشی	۰/۷۳
اجرای برنامه آموزشی	۰/۵۸
ارزشیابی آموزشی	۰/۶۹
پایش و به روز رسانی فرایند و برنامه آموزشی	۰/۶۳

در بخش کدگذاری از روش استراوس و کوربین استفاده شده که رویکردی نظامند را پیشنهاد می‌کنند. مهمترین بخش کار در تحلیل داده‌های پژوهش کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) می‌باشد که بدین‌گونه انجام شد:

- کدگذاری باز^۱: مصاحبه‌ها پیاده شدند و داده‌ها یکسان‌سازی شدند و مطابق با ادبیات نظری پژوهش اصطلاحات علمی برای آنها انتخاب شد، مقوله‌بندی مفاهیم انجام شد و سپس فهرستی از مقوله‌ها بدست آمد.
- کدگذاری محوری^۲: کدهای باز بدست آمده (مقوله‌ها) دسته‌بندی شدند و هر یک از کدهایی که به لحاظ علمی و مفهومی قابلیت قرار گرفتن در یک مجموعه را داشتند در یک دسته قرار گرفتند. با این کار بین کدهای تولید شده در کدگذاری باز، رابطه برقرار شد.
- کدگذاری انتخابی^۳: در این مرحله کدهای محوری بدست آمده با مفهوم اصلی پژوهش، مرتبط شدند و اعتبار روابط بین کدهای محوری و انتخابی تایید شدند. همچنین دسته‌بندی‌هایی که نیاز به اصلاح و توسعه بیشتری داشتند تکمیل شدند.

یافته‌های پژوهش

با توجه به سوالات مطرح شده در پژوهش حاضر، پژوهشگر به مدد نظریه داده بنیاد نظامند و با اعمال روش کدگذاری، پاسخ سوالات را به شرح زیر ارائه نموده است.

1. Open coding
2. Axial coding
3. Selective Coding

شاخص‌های مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان کدامند؟

برای پاسخ به این سوال پژوهش، پژوهشگر اقدام به احصاء مفاهیم کلیدی و شاخص‌های آموزش مبتنی بر شایستگی از پژوهش‌های انجام شده توسط سایر پژوهشگران و صاحب نظران پرداخت. بر این اساس کلیه الگوها و مدل‌هایی که در زمینه آموزش مبتنی بر شایستگی شناسایی شده بود به دقت مورد تحلیل قرار گرفتند و مفاهیم کلیدی و شاخص‌های مورد نیاز تا حد ممکن فهرست شدند. بر اساس نتایج بدست آمده در این گام، فرم اولیه مصاحبه ساختاریافته با خبرگان و صاحب نظران تهیه شد تا پژوهشگر به کمک آن فرایند مصاحبه را هدایت و کنترل نماید و از طرف دیگر بتواند مجموعه منسجم‌تری از شاخص‌های آموزش مبتنی بر شایستگی را شناسایی و سپس اقدام به مصاحبه با خبرگان نمود. کل فرایند مصاحبه طی چهار مرحله و هر بار با سه نفر و در مجموع با ۱۵ نفر مصاحبه انجام شد.

با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط و پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند. نتایج اولیه بدست آمده از مصاحبه‌ها، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و فرایند کدگذاری باز اجرا شد. در این فرایند اقدام به یکسان‌سازی مفاهیم گردید. به گونه‌ای که واژگان بدست آمده بر مبنای واژگان علمی و موضوعی مدیریت تصحیح شد، مفاهیم مشترک حذف شد، عبارات نامفهوم و دارای ابهام بازبینی شد، عبارات و مواردی که لازم بود اصلاح گردید. سپس با اجرای سه مرتبه فن دلفی در بین ۱۵ نفر از صاحب‌نظران دانشگاهی و متخصصان حوزه آموزش‌های سازمانی، کدهای شناسایی شده در معرض نقد و بررسی قرار گرفتند. برخی کدها اصلاح، تعدادی حذف، و چندین کد به مجموعه کدها اضافه شد. با اجرای فرایندهای مزبور در فرایند کدگذاری باز، ۸۳ کد/شاخص بدست آمد. در نهایت ۸۳ کد/شاخص برای مدل آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی مورد تایید قرار گرفت که در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

مولفه‌های سازنده مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان کدامند؟

پس از شناسایی شاخص‌های مدل موردنظر تحت عنوان آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی، نوبت به طبقه‌بندی شاخص‌ها رسید. از آنجا که واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری، مفاهیم هستند، هنگام تجزیه و تحلیل، مفاهیم از طریق عنوان‌گذاری توسط محقق، به طور مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت‌کنندگان (کدهای زنده) و یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آن‌ها ایجاد شدند و نسخه‌های پیاده شده مصاحبه‌ها برای یافتن مقوله‌های اصلی به طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند.

در این مرحله شاخص‌ها در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌ها در قالب ۲۷ خوشه بزرگ‌تر دسته‌بندی شدند. در این مرحله پژوهشگر با بهره‌گیری از نظرات چند نفر از خبرگان حوزه آموزش سازمانی، اقدام به جمع‌بندی و دسته‌بندی شاخص‌ها نموده

است که مولفه‌های بدست آمده در مرحله کدگذاری محوری عبارتند از: بافت و ویژگی‌های جامعه، ویژگی‌های عقلانی و عاطفی یادگیرندگان، شرایط پیش از آموزش، شرایط حین دوره آموزشی، شرایط بعد از آموزش، سازوکارهای تشویقی و انگیزشی، فراهم بودن اطلاعات و منابع، تدوین مدل شایستگی و تعیین شایستگی‌ها، طبقه‌بندی شایستگی‌ها، تحلیل شکاف شایستگی‌ها، اولویت بندی شایستگی‌ها، تهیه برنامه توسعه فردی، تعیین اهداف آموزشی، تعیین محتوا، تعیین فعالیت‌های آموزشی، تدوین طرح درس، فعالیت‌های قبل از تدریس، فعالیت‌های حین تدریس، فعالیت‌های بعد از تدریس، تعیین مدل ارزشیابی و میزان شایستگی، تعیین سطوح ارزشیابی و ابزار هر سطح، ارزشیابی مدرس، ارزشیابی محتوای آموزش، ارزشیابی فرایند آموزش، تعیین ارزشیابی تکوینی، تحلیل بازخوردها و نتایج ارزشیابی تکوینی، طراحی برنامه اصلاحی. کدهای باز و محوری بدست آمده در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است.

ابعاد مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان کدامند؟

در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی و خلق نظریه روابط بین مقوله‌ها آشکار و مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها شکل گرفت. در این مرحله نیز پژوهشگر با بهره‌گیری از نظرات چند نفر از خبرگان حوزه آموزش‌های سازمانی، اقدام به جمع‌بندی و دسته‌بندی شاخص‌ها و مولفه‌ها نموده است. خروجی این مرحله از کدگذاری شناسایی ۸ بعد زمینه‌سازی فرایند آموزش، ویژگی‌های شایستگی محور یادگیرندگان، محیط آموزشی، نیازسنجی شایستگی‌ها، طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، اجرای برنامه آموزشی، ارزشیابی آموزشی، پایش و به‌روزرسانی فرایند و برنامه آموزشی بود. ابعاد شناسایی شده در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

جدول شماره (۲) ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید

رجایی

کدهای محوری	مقوله های اصلی	کدهای باز
زمینه سازی فرایند آموزش	بافت و ویژگی‌های جامعه	شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی جامعه
		فرهنگ جامعه هدف
		مبانی جامعه شناختی، روانشناختی و تاریخی جامعه
ویژگی‌های شایستگی محور	ویژگی های عقلانی و عاطفی یادگیرندگان	ویژگی های روانشناختی یادگیرندگان
		ویژگی های عاطفی و احساسی یادگیرندگان
		خط مشی کلی حاکم بر زندگی یادگیرندگان
دوره پیش از آموزش	دوره پیش از آموزش	کسب دانش و تجربه در زندگی شخصی توسط یادگیرندگان
		بهره برداری از ارزشها و ایده‌های یادگیرندگان از طریق فراهم کردن تجربه در برنامه درسی

کدهای محوری	مقوله های اصلی	کدهای باز
یادگیرندگان	دوره آموزشی	تجربه موقعیتهای جدید و پیوند زدن آن با یادگیری قبلی برگزیدن دانش و ارزشهای جدید و آزمایش رفتارهای جدید
	دوره بعد از آموزش	بکارگیری رفتارهای جدید در محیط دنیای واقعی
محیط آموزشی	سازوکارهای تشویقی و انگیزشی	تدوین مدل انگیزشی مناسب با کسب شایستگی ارائه انگیزاننده به موقع و متناسب با شایستگی کسب شده
	فراهم بودن اطلاعات و منابع	تعیین مسیر دسترسی یادگیرندگان به منابع اطلاعاتی در دسترس بودن منابع برای کسب شایستگی
		بررسی ادبیات موضوع و مستندات داخلی و خارجی تدوین مدل شایستگی مصاحبه با خبرگان سازمانی تهیه فهرست اولیه شایستگیها
نیازسنجی شایستگیها	طبقه بندی شایستگیها (دانشی، مهارتی، نگرشی)	تفکیک نوع شایستگیها از نظر دانشی، مهارتی، نگرشی تعیین سطح دورهها از نظر شناختی، عاطفی، روانی حرکتی دسته بندی شایستگیها برای هر رشته شغلی
	تحلیل شکاف شایستگیها	تطابق دانش فراگیر با شایستگی شناسایی شده تطابق تحصیلات و تجربه فراگیر با شایستگی شناسایی شده احصاء شکاف بین دانش، تحصیلات، تجربه فراگیر با شایستگی شناسایی شده
	اولویت بندی شایستگیها	تعیین اهمیت شرح وظیفه (که شایستگی مورد نیاز برای انجام آن بدست آمده) تعیین فراوانی شرح وظیفه تعیین تکرارپذیری شرح وظیفه
	تهیه برنامه توسعه فردی	تعیین شایستگیهای خود آموز فراهم کردن اطلاعات و منابع برای کسب شایستگی پیش بینی مشوق هایی برای تحقق برنامه
	تعیین اهداف آموزشی	تعریف اهداف کلی شایستگیها تعریف اهداف رفتاری برای شایستگیها تعیین سنج و معیار برای شایستگیها
	تعیین محتوا	تعیین رئوس کلی مطالب بر اساس شایستگیها تهیه محتوای مناسب با هر سرفصل تهیه محتوای چندگانه (جزوه، فیلم، بازدید، بازی، کارگاه) برای هر شایستگی
طراحی و برنامه ریزی آموزشی	تعیین فعالیتهای طراحی کارگاههای مبتنی بر شایستگی	

کدهای محوری	مقوله های اصلی	کدهای باز
	آموزشی	طراحی بازی های مبتنی بر شایستگی
		تعیین فعالیت های مدرس و یادگیرنده
		پیش بینی زمان و مکان یادگیری
		تعیین نحوه مدیریت کلاس
		تعیین روش تدریس
		تعیین تکنولوژی آموزشی
	تدوین طرح درس	تعیین میزان نظری و عملی بودن فعالیت های یادگیری
		تعیین ویژگی های یادگیرندگان
		تعیین ویژگی های مدرسان
		تعیین پیش نیازهای آموزشی
		تعیین روش و ابزار ارزشیابی
		تعیین زمان بندی اجرای سرفصل ها
		تعیین نحوه ارزشیابی و ملاک موفقیت
اجرای برنامه آموزشی	فعالیت های قبل از تدریس	آماده سازی برنامه های بازدید علمی
		هماهنگی با سایر سازمان ها برای دوره کارآموزی
		تهیه مواد و تکنولوژی آموزشی مورد نیاز اجرای کارگاه/بازی/ و ...
		آماده سازی فضای فیزیکی و چیدمان کلاس
	فعالیت های حین تدریس	ایجاد پیش آمادگی در فراگیران جهت کسب شایستگی
		سنجش آغازین مبتنی بر سطوح شایستگی تعیین شده
		ارائه قوانین کلاس آموزشی
		تشریح برنامه آموزشی برای فراگیران جهت همراه نمودن آنها
	فعالیت های بعد از تدریس	ارائه محتوای آموزشی به منظور ایجاد شایستگی
		دریافت بازخورد فراگیران و اصلاح فرایند آموزش
		استمرار فعالیت های یادگیری مرتبط به شایستگی
		پیگیری و دریافت نظرات فراگیران در خصوص فعالیت های آموزشی دریافت شده و استفاده آنها در انجام وظایف شغلی
ارزشیابی آموزشی	تعیین مدل ارزشیابی و میزان شایستگی	بررسی و مطالعه مدلهای ارزشیابی شایستگی ها
		تعیین گام های ارزشیابی و انتخاب مدل
		تعیین ابزار سنجش انواع شایستگی ها
	تعیین سطوح ارزشیابی و ابزار هر سطح (واکنش، یادگیری، رفتار، نتایج)	تهیه ابزار سطح واکنش و تعیین میزان رضایت فراگیران از آموزش شایستگی
		تهیه فرم پیش آزمون و پس آزمون و تعیین میزان یادگیری و دستیابی به شایستگی
		تهیه فرم سطح رفتار و تعیین میزان کاربست شایستگی در عمل

کدهای محوری	مقوله های اصلی	کدهای باز
	ارزشیابی مدرس	تهیه فرم سطح نتایج و تعیین میزان سهم شایستگی ایجاد شده در بهره وری کل
		ارزشیابی توسط فراگیران
	ارزشیابی محتوای آموزش	ارزشیابی توسط ناظر آموزش
ارزشیابی توسط فراگیران در خصوص کاربردی بودن، جدید بودن، تناسب داشتن محتوا و ...		
ارزشیابی فرایند آموزش	ارزشیابی توسط کارشناسان آموزش	ارزشیابی توسط کارشناس/ناظر فنی آموزش
		ارزشیابی توسط مدیران واحدها
	پایش و به روز رسانی فرایند و برنامه آموزشی	تعیین ارزشیابی تکوینی
تحلیل بازخوردها و نتایج ارزشیابی تکوینی		جمع‌بندی نتایج پرسش و پاسخ های یادگیرندگان
طراحی برنامه اصلاحی		تعیین درستی مسیر حرکت آموزش
		تعیین فعالیت‌های آموزشی اصلاحی
بازنگری در مشخصات طرح آموزش		

در طول فرایند کدگذاری و فرایند تلفیق جهت یکپارچه‌سازی و پالایش نظریه، متن مصاحبه‌های انجام شده چندین بار مورد بررسی قرار گرفت و بعد از مشخص شدن مقوله محوری (آموزش مبتنی بر شایستگی) و استفاده از آن جهت نزدیک کردن مقوله‌ها، عبارات و ایده‌هایی که بیانگر روابط بین مقوله‌های اصلی و فرعی بودند، مورد توجه قرار گرفت. بر همین اساس، روابط بین مقوله‌های اصلی و مدل پارادایمی مدل نظامند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی شکل گرفت. نهایتاً مقوله‌های آشکار شده در قالب ابعاد ۶ گانه مدل پارادایمی، با روابطی که بین آنها وجود دارد، به صورت زیر تعیین شدند.

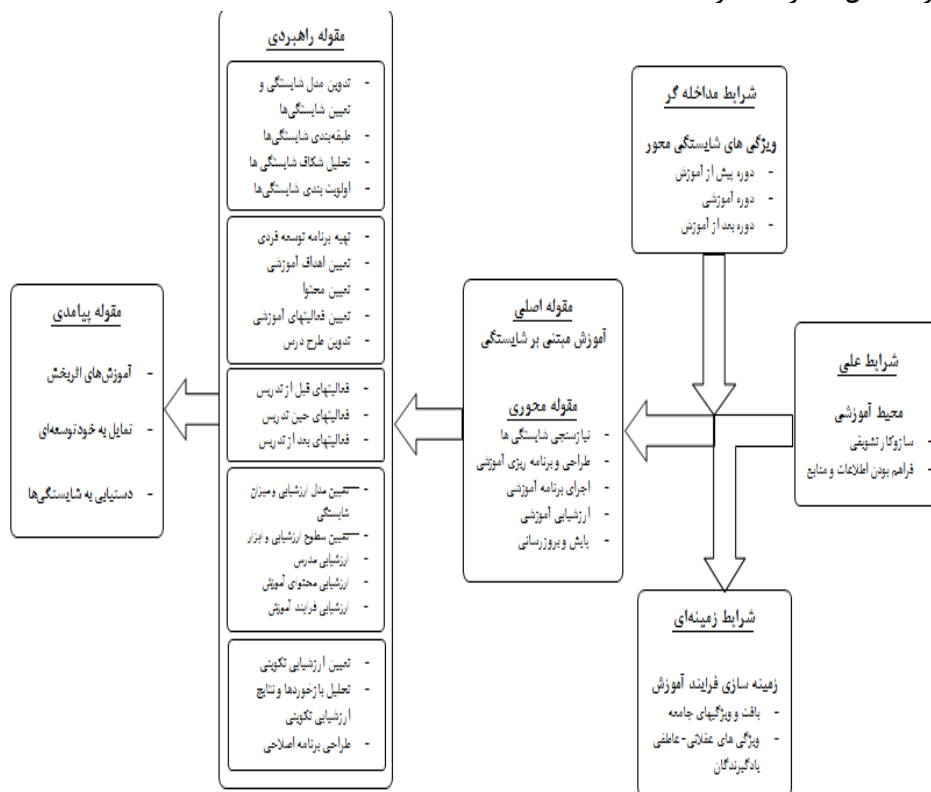
- مقوله اصلی: آموزش مبتنی بر شایستگی (۴ مقوله: نیازسنجی شایستگی‌ها، طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، اجرای برنامه آموزشی، ارزشیابی آموزشی و پایش و بروزرسانی)؛
- شرایط علی: محیط آموزشی (۲ مقوله: سازوکار تشویقی، فراهم بودن اطلاعات و منابع)؛
- شرایط مداخله‌گر: ویژگی‌های شایستگی محور یادگیرندگان (۳ مقوله: ویژگی‌های پیش از آموزش، ویژگی‌های حین آموزش، ویژگی‌های بعد از آموزش)؛
- شرایط زمینه‌ای: زمینه‌سازی فرایند آموزش (۲ مقوله: بافت و ویژگی‌های جامعه، ویژگی‌های عقلانی-عاطفی یادگیرندگان)؛

- راهبردهای استقرار مدل: (۲۰ مقوله: تدوین مدل شایستگی و تعیین شایستگی‌ها، طبقه‌بندی شایستگی‌ها، تحلیل شکاف شایستگی‌ها، اولویت بندی شایستگی‌ها، تهیه برنامه توسعه فردی، تعیین اهداف آموزشی، تعیین محتوا، تعیین فعالیتهای آموزشی، تدوین طرح درس، فعالیتهای قبل از تدریس، فعالیتهای حین تدریس، فعالیتهای بعد از تدریس، تعیین مدل ارزشیابی و میزان شایستگی، تعیین سطوح ارزشیابی و ابزار هر سطح، ارزشیابی مدرس، ارزشیابی محتوای آموزش، ارزشیابی فرایند آموزش، تعیین ارزشیابی تکوینی، تحلیل بازخوردها و نتایج ارزشیابی تکوینی، طراحی برنامه اصلاحی)،
- پیامدها: (۳ مقوله: آموزشهای اثربخش، تمایل به خودتوسعه ای، دستیابی به شایستگی‌ها).

شکل ذیل فرآیند مدیریت داده‌ها و تکامل مدل در سه مرحله کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) را نشان می‌دهد.



مدل نظامند مناسب آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی کدام است؟ کدگذاری انتخابی مرحله اصلی نظریه پردازی است که مقوله محوری را به شکلی نظاممند به دیگر مقوله‌ها ربط داده، آن روابط را در چارچوب یک روایت و داستان، روشن کرده و مقوله‌هایی را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، اصلاح می‌کند. بر این اساس به این ترتیب محقق با ایجاد یک آهنگ و چیدمان خاص بین مقوله‌ها آنها را برای ارائه و شکل‌دهی یک نظریه تنظیم نمود و این امر از طریق کشف مقوله مرکزی امکان‌پذیر شد. در این پژوهش مقوله مرکزی تحت عنوان «آموزش مبتنی بر شایستگی» نامیده شده است. اجزای مدل پارادایمی نیز همان‌گونه که در مرحله کدگذاری محوری بیان شده عبارتند بودند از مقوله محوری، شرایط علی، زمینه، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و کنش‌های متقابل و پیامدها. بر اساس کدگذاری صورت گرفته مدل مناسب آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی پس از جای‌گذاری اجزاء مدل، به صورت روایت‌گونه نحوه بکارگیری برنامه‌ها برای بهبود آموزش مبتنی بر شایستگی و ارتباط کلیه مقوله‌ها با مقوله محوری طبق الگوی پارادایمی به صورت شکل شماره (۱) ارائه شد.



شکل (۱) مدل آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی؛ (یافته‌های پژوهشگران)

بحث و نتیجه‌گیری

ابعاد بدست آمده در این پژوهش برای آموزش مبتنی بر شایستگی مورد حمایت پژوهش‌های سایر پژوهشگران نیز می‌باشد. شاید به لحاظ عنوانی ابعاد شناسایی شده در سایر پژوهش‌ها مشابه این پژوهش نباشد لیکن به لحاظ مفهومی و محتوایی تاحدودی شباهت دارند. با عنایت به تحقیقات و ادبیات نظری مطالعه شده مولفه‌هایی مانند بافت و ویژگی‌های جامعه، ویژگی‌های یادگیرندگان، دوره پیش از آموزش، دوره آموزشی، دوره بعد از آموزش، تدوین مدل شایستگی و تعیین شایستگی‌ها، تعیین سطوح شایستگی‌ها (دانشی، مهارتی، نگرشی)، تحلیل شکاف شایستگی‌ها، تهیه برنامه توسعه فردی، تعیین اهداف آموزشی، تعیین محتوا، تدوین طرح درس، فعالیت‌های قبل از تدریس، فعالیت‌های حین تدریس، فعالیت‌های بعد از تدریس، تعیین مدل ارزشیابی، تعیین سطوح ارزشیابی، ارزشیابی مدرس، ارزشیابی محتوای آموزش، تحلیل بازخوردها، طراحی برنامه اصلاحی در پژوهش‌های نادری و همکاران (۱۸)، آرمان و خسروی (۱۵)، معصومی (۶)، عاشقی، قهرمانی و قورچیان (۴)، کدخدایی و همکاران (۲۴)، بیهم (۲۵)، سینگلا و همکاران (۱۹)، ایلمبروش (۲۶)، نواز و همکاران (۲۲) مشاهده شده است و از این حیث با نتایج سایر پژوهش‌ها همخوانی دارد. نحوه تایید شاخص‌ها توسط سایر پژوهش‌ها بدین گونه است که هر پژوهشی به تعدادی از این شاخص‌ها دست یافته است و بخش قابل توجهی از شاخص‌ها با توجه به بافت جامعه مورد بررسی مختص پژوهش حاضر است.

توجه به نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر یعنی شناسایی هشت بعد زمینه‌سازی فرایند آموزش، ویژگی‌های شایستگی محور یادگیرندگان، محیط آموزشی، نیازسنجی شایستگی‌ها، طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، اجرای برنامه آموزشی، ارزشیابی آموزشی و پایش و به‌روزرسانی فرایند و برنامه آموزشی مشتمل بر ۲۷ مولفه و ۸۳ شاخص برای مدل نظام‌مند آموزش مبتنی بر شایستگی کارکنان بندر شهید رجایی پیشنهادهای زیر ارائه شده است:

- در راستای بعد زمینه‌سازی فرایند آموزش: پیشنهاد می‌شود توجه به بافت و ویژگی‌های جامعه مورد پژوهش از جمله: شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی جامعه؛ فرهنگ جامعه هدف؛ مبانی جامعه‌شناختی، روانشناختی و تاریخی جامعه؛ توجه به ویژگی‌های عقلانی و عاطفی یادگیرندگان (کارکنان) از جمله: ویژگی‌های روانشناختی، عاطفی و احساسی یادگیرندگان و خط مشی کلی حاکم بر زندگی یادگیرندگان حفظ، تقویت و تثبیت گردند.
- در راستای بعد ویژگی‌های شایستگی محور یادگیرندگان: پیشنهاد می‌شود توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان قبل از آموزش از جمله: کسب دانش و تجربه در زندگی شخصی توسط یادگیرندگان و بهره‌برداری از ارزش‌ها و ایده‌های یادگیرندگان از طریق فراهم کردن تجربه در برنامه درسی؛ توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان حین آموزش از جمله: تجربه موقعیت‌های جدید و پیوند زدن آن با یادگیری قبلی و برگزیدن دانش و ارزش‌های جدید و آزمایش رفتارهای

- جدید؛ توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان بعد از آموزش از جمله بکارگیری رفتارهای جدید در محیط دنیای واقعی حفظ، تقویت و تثبیت گردند.
- در راستای بعد محیط آموزشی: پیشنهاد می‌شود ایجاد سازوکارهای تشویقی و انگیزشی از طریق تدوین مدل انگیزشی مناسب با کسب شایستگی و ارائه انگیزاننده به موقع و متناسب با شایستگی کسب شده؛ فراهم کردن شرایط و بستر اطلاعات و منابع مورد نیاز از طریق تعیین مسیر دسترسی یادگیرندگان به منابع اطلاعاتی و در دسترس بودن منابع برای کسب شایستگی مورد تاکید قرار گیرد.
 - در راستای بعد نیازسنجی شایستگی‌ها: پیشنهاد می‌شود تدوین و ابلاغ مدل شایستگی برای مشاغل و تعیین شایستگی‌های هر شغل؛ طبقه‌بندی شایستگی‌ها در سه سطح دانش، مهارت و نگرش و توجه به همه سطوح؛ تحلیل شکاف شایستگی‌ها از طریق تطابق دانش فراگیر با شایستگی شناسایی شده؛ تطابق تحصیلات و تجربه فراگیر با شایستگی شناسایی شده؛ احصاء شکاف بین دانش، تحصیلات، تجربه فراگیر با شایستگی شناسایی شده؛ اولویت‌بندی شایستگی‌ها بر اساس سه اصل اهمیت، فراوانی و زمان انجام شرح وظایف در دستور کار قرار گیرد.
 - در راستای بعد طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی: پیشنهاد می‌شود تهیه برنامه توسعه فردی برای تک‌تک کارکنان از طریق تعیین شایستگی‌های خودآموز؛ پیش‌بینی مشوق‌هایی برای تحقق برنامه توسعه فردی؛ تعیین اهداف آموزشی مناسب هر شایستگی نظیر اهداف کلی، جزئی و رفتاری و تعیین سنجه برای شایستگی‌ها؛ تعیین و طراحی محتوای آموزشی مناسب برای شایستگی‌ها؛ تعیین فعالیت‌های مناسب آموزشی نظیر کارگاه، بازی و ... برای شایستگی‌ها؛ تدوین طرح درس مناسب برای هر شایستگی با در نظر گرفتن روش تدریس، تکنولوژی آموزشی، ویژگی‌های یادگیرندگان و مدرس در دستور کار قرار گیرد.
 - در راستای بعد اجرای برنامه آموزشی: پیشنهاد می‌شود توجه به فعالیت‌های قبل از تدریس و آماده سازی فضا، یادگیرندگان، مدرس، مواد و تجهیزات؛ توجه به فعالیت‌های حین تدریس از قبیل سنجش آغازین، تشریح قوانین اداره کلاس، ارائه محتوا به یادگیرندگان؛ توجه به فعالیت‌های بعد از تدریس از جمله استمرار فعالیت‌های یادگیری مرتبط با شایستگی تعیین شده در دستور کار قرار گیرد.
 - در راستای بعد ارزشیابی آموزشی: پیشنهاد می‌شود طراحی و تدوین مدل ارزشیابی آموزشی برنامه های آموزش مبتنی بر شایستگی؛ توجه به کلیه سطوح ارزشیابی فراگیران نظیر سطح واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج؛ توجه به نتایج ارزشیابی مدرسان؛ توجه به نتایج ارزشیابی محتوای آموزشی؛ توجه به نتایج ارزشیابی فرایند آموزش در دستور کار قرار گیرد.

- در راستای بعد پایش و به روزرسانی فرایند و برنامه آموزشی: پیشنهاد می‌شود تعیین و الزام به اجرای ارزشیابی تکوینی در آموزش شایستگی‌ها از طریق فراهم کردن فرصت پرسش و پاسخ در حین آموزش و اخذ بازخورد یادگیرندگان نسبت به آموزش؛ تحلیل اطلاعات ارزشیابی تکوینی و بازخوردها به منظور تعیین درستی مسیر حرکت به سمت تحقق شایستگی؛ اهمیت دادن به طراحی برنامه اصلاحی بر اساس نتایج ارزشیابی و پایش فرایندها و برنامه‌ها در دستور کار قرار گیرد.

منابع

1. Burnette, D. M. (2016). The renewal of competency-based education: a review of the literature. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 84–93.
2. Cunningham, J., Key, E., & Capron, R. (2016). An evaluation of competency-based education programs: a study of the development process of competency based programs. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(3), 130–139
3. Koster, A., Schalekamp, T., & Meijerman, I. (2017). Implementation of competency based pharmacy education (CBPE). *Pharmacy*, 5(1), 10
4. Asheghi, Hassan. Ghahramani, Mohammad. Ghourchian, Nadergholi. (2017). present a conceptual model for designing managerial training programs based on managerial competence: Qualitative research. *Journal of Modern Thoughts in Education*, 12(3): 47-61.
5. Safai Movahed, Saeed. Falahnia, Hussein. (2016). Developing a Professional Development Program for Experts and Managers in the National Iranian Oil Company: A Qualitative Research. *Journal of Human Resource Education & Development*, 8: 97-122.
6. Masumi, Alireza. (2013). Competency-based training. *Proceedings of the Management Conference*
7. Frank JR, Mungroo R, Ahmad Y, Wang M, De Rossi S, Horsley T. (2010). Toward a definition of competency-based education in medicine: a systematic review of published definitions. *Med Teach*, 32(8): 631-7
8. Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
9. Mojab, F. Zaefarian, R. & Dazian Azizi, A.H. (2011). Applying competency based Approach for Entrepreneurship education. *Procedia and Behavioral Sciences*, 12, 436-447

10. Prabawati, I., & AOKtariyanda, T. (2018). Competency-based training model for human resource management and development in public sector. *Journal of Physics: Conference Series*, 953(1), 012157 IOP Publishing
11. Khorshidi, Abbas. Ekrami, Mahmoud. (2011). Identifying the constituent factors of managerial competencies. *Journal of Forensic Management Studies*, 4: 580-592.
12. Gravina, E. W. (2017). Competency-based education and its effect on nursing education: a literature review. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(2), 117-121.
13. Moon Y. (2007). Education reform and competency based education. *Asia Pacific Education Review*, 8(2): 337-41.
14. Ramazani, Emran. (2009). Competency-based HR training and competency development approach. Second Human Resources Empowerment Conference. Tehran, Iran Human Resources Empowerment Foundation
15. Arman, Mani. Khosravi, Mahboubeh. (2012). Validating Competency Based Approach to Human Resource Training. *Management studies in development & evolution*, 22(71): 49-73.
16. Soheili, A. Hemmati maslak, M. Mohammadpour, Y. Khalkhali, H. Rahmani, A. (2015). The effect of implementing competency based education model on nursing students' Clinical Performance in Coronary Care Unit. *J Urmia Nurs Midwifery Fac*, 13(9): 728-738.
17. Mohseni, Kobra. Moradi Doliskani, Morad. (2013). Identification of professional qualifications of the staff of Tehran Technical and Vocational Center based on Borich model. The 5th National Conference and the Fourth International Conference on Skills and Employment
18. Naderi, A. Baghaei, R. Mohammad por, Y. Aliramaei, N. Ghorban zadeh, K. (2012). Comparison of the Effect of Competency-Based Education Model and Traditional Teaching on Cognitive and Clinical Skills Learning among ICU Nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (9): 698-708
19. Singla P, Rastogi K, Sunita KM. (2005). Developing competency based curriculum for technical programs. India; National Symposium on Engineering Education
20. (Balakrishnan, S. (2005). Competency Based Education System. India Institute of Science, Bangalore.
21. Evans, Matt H. (2011). Competency Model. January 2, 2011. Retrived form, http://www.exinfm.com/board/competency_models.htm
22. Nawaz, Muhammed & et al (2013). The Professional Development of Employees in Banks of Pakistan: A comparative study of public and private banks in Punjab Pakistan. *International Journal of Learning & Development*. ISSN 2164-4063, 3(5).

23. Oni, E.O. Mukaila, A. Ijaiya. & Musa, Mohammed. (2013). Assessing the Impact of Training and Management Development in the Nigerian Banking Industry. *International Journal of Business and Social Science*. 4(5): 41-49
24. Kadhodaie, Mahboubeh Sadat. Akhavan Tafti, Mahnaz. Rezayat, Gholamhossein. Ahmadi, Parvin. (2017). Designing a Competency-Based University Teaching Model for the Humanities. *Iranian Journal of Higher Education*, 9 (1): 105-131.
25. Byham M. (2002). Competency-based human resource system. *Dev Dimens*, 16(2):11-46.
- Clark, J. & Armit, K. (2010). Leadership competency for doctors: a framework. *Leadership in Health services*, 23, 87-100.
26. Ellerbusch, M. Kellie, Calkins F. Carl, Sanddal Nels (2007). Designing Competency-Based Instruction. UMKC Institute for Human Development. <http://WWW.IHD.UMKC.edu>.

شناسایی و اولویت بندی روش های یادگیری غیررسمی معلمان دوره اول متوسطه (مورد مطالعه: معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران)

محسن دیبایی صابر^۱

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۱)

چکیده:

آنچه از بررسی آموزش رسمی و غیررسمی مسلم است تفاوت فاحش سهم این دو نوع یادگیری است. به طوری که تحقیقات مختلف نشان می‌دهند بیشترین سهم یادگیری معلمان از طریق روش‌های آموزش غیررسمی حاصل می‌شود. لذا، هدف از انجام دادن این پژوهش شناسایی و اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره اول متوسطه است. این پژوهش از لحاظ ماهیت امیخته از نوع اکتشافی متوالی است که در آن از نظریه داده بنیاد رهیافت گلگیری استفاده شده است. منابع اطلاعاتی در بخش کیفی شامل کلیه معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران در سال ۹۶-۹۱ بودند که از طرف آموزش و پرورش شهر تهران به عنوان معلم شایسته انتخاب و معرفی شده بودند. تعداد این افراد ۳۳ نفر بود که در نهایت محقق پس از مصاحبه با ۱۱ نفر به اشباع رسید و فرایند مصاحبه متوقف شد. در این پژوهش در بخش کیفی با به کارگیری رویکرد روایتی و ابزار مصاحبه‌های واقعه‌محور، تجربه‌های یازده نفر از معلمان شایسته دوره اول متوسطه در ارتباط با روش‌های یادگیری غیررسمی آنان شناسایی شده است. پس از کدگذاری سه مرحله‌ای، در مجموع هفت مقوله و پانزده روش یادگیری برای معلمان دوره متوسطه شناسایی شد. در بخش کمی این پژوهش به منظور اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی با استفاده از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای از بین کلیه معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران در نهایت ۳۵۶ معلم انتخاب و پرسشنامه اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی بین آنان توزیع و جمع‌آوری شده است. در این پژوهش برای بررسی اعتبار پژوهش در بخش کیفی از روش بازبینی اعضا و در بخش کمی از روش الفای کرونباخ استفاده شد. نتایج پژوهش در بخش کیفی نتایج پژوهش نشان داد روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان را می‌توان در هفت بعد منتورینگ، مربیگری، آموزش از طریق سرگرمی، یادگیری از طریق مشارکت در فعالیت‌های تیمی، اقدام پژوهی، یادگیری از طریق مطالعه منابع انتشاراتی - دانشگاهی، یادگیری از طریق مشارکت در دوره‌های آموزشی تدوین نمود علاوه بر این نتایج پژوهش در بخش کمی نشان داد روش‌های یادگیری تعامل با معلمان باتجربه و توانمند، یادگیری از طریق تعامل و گفت‌وگو با دوستان تخصصی خارج از مدرسه و منطقه، یادگیری از طریق طرح مسائل و مشکلات کاری در حلقه‌های علمی، یادگیری

از طریق انجام تحقیق شخصی در خصوص مشکل پیش آمده در کلاس چهار روش یادگیری با اولویت بالاتر در بین معلمان دوره متوسطه است.

واژگان کلیدی: اولویت بندی، یادگیری غیررسمی، معلمان، دوره متوسطه.

مقدمه

امروزه به دلیل تغییر در نقش‌های معلمان انتظارات متفاوتی از آنان می‌رود. در گذشته‌ای نه چندان دور از معلمان انتظار می‌رفت که صرفاً معلم باشند و مطالب مشخص شده را در کلاس درس به دانش‌آموزان آموزش دهند، اما امروزه از معلمان انتظار می‌رود با توجه به نوع مخاطب و موقعیتی که با آن مواجه می‌شوند، نقش‌های چندگانه، پیچیده و گاهی متضاد انجام دهند. این در حالی است که نظام آموزش رسمی، معلمان را برای اینگونه معلم بودن تربیت نمی‌کند و معلمان بر اثر تجربه می‌آموزند که اگر بخواهند این نقش‌ها را به نحو احسن پیاده کنند خود باید با استفاده از روش‌های یادگیری غیررسمی مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای ایفای این نقش‌ها را کسب کنند. آموزش و پرورش در هر کشور مهم‌ترین سازمان آموزشی به شمار می‌رود که مسئولیت تربیت، پرورش و آموزش نسل‌های آینده یک کشور را بر عهده دارد و معلمان به عنوان، کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌روند که اهداف اجرایی و متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط آنان محقق می‌شود (۱). امروزه نقش معلمان دیگر به سواد آموزی محدود نمی‌شود بلکه وظیفه تسهیل در جهت رشد تفکر منطقی، انتقادی، خلاقانه و توانمندی‌های متناسب با آنها در دانش‌آموزان بر عهده دارند. تحقق چنین امری مستلزم آن است که معلمان فرایند تربیتی را با هدف توانمندشدن متناسب با نقش‌های چندگانه طی نمایند. بر این اساس بسیاری از صاحب‌نظران و متخصصان از قبیل زیمرمن و زتومن (۱۹۵۱)، گیج (۱۹۷۸)، شواب (۱۹۸۳)، هریس (۱۹۸۵)، اسکون (۱۹۹۰)، کلین (۱۹۹۱)، گیروکس (۱۹۹۸)، تیلور (۲۰۰۰)، بیر (۲۰۰۱)، هیتمن و استرابولی (۲۰۰۳)، آرنوناور (۲۰۰۷) بر نقش محوری معلم در برنامه درسی

1 -Gage

2 -Schwab

3 -Harris

4 -Clein

5 -Gyroix

6 -Taylor

7 -Bear

8 -Hitzman & Straboli

تاکید دارند(۲). بدلیل این نقش محوری، آموزش معلمان در بسیاری از کشورها امری مهم تلقی می‌گردد.

در نظام آموزشی ایران نیز این امر مهم تلقی شده و به دو صورت انجام می‌گیرد. ۱- آموزش رسمی ۲- آموزش غیر رسمی. مرکز بین‌المللی یونسکو نیز آموزش معلمان را در انواع زیر دسته‌بندی می‌کند: جدول شماره (۱) تفاوت آموزش رسمی، آموزش غیررسمی ساختار یافته و آموزش غیررسمی ساختار نیافته

جدول شماره (۱) ویژگی‌های آموزش رسمی و آموزش غیررسمی

نوع آموزش	ویژگی
آموزش رسمی	یادگیری ارادی و سازماندهی شده است که با گذراندگان دوره آموزش، مدرک ^۱ معتبر و رسمی اعطاء می‌شود. آموزشی است که در نظام مدارس دانشکده ها، دانشگاه ها و سایر مؤسسات آموزش رسمی ارائه می‌شود به طور معمول روش پلکانی پیوسته ای از آموزش تمام وقت برای آموزش کودکان و جوانان است. در برخی، کشورها، در قسمت های بالایی، این پلکان برنامه هایی، برای اشتغال نیم وقت در نظام آموزش، (مدرسه و دانشگاه‌ها) سازماندهی شده است. چنین برنامه‌هایی، در این کشورها به عنوان نظام دوگانه یا مشابه آن شناخته می‌شوند.
آموزش غیررسمی ساختار یافته	نتیجه فعالیت‌های سازماندهی شده در داخل یا خارج از محل کار است که به اخذ مدرک معتبر و رسمی منجر نمیشود بلکه مرحله پایانی آن اعطای گواهینامه آموزشی است. هر نوع فعالیت آموزشی سازماندهی شده است که کاملاً با تعریف آموزش رسمی منطبق نباشد. از این رو آموزش غیررسمی میتواند در داخل و خارج مؤسسات آموزش، و برای افراد با هر سن، انجام گیرد و بسته به زمینه های هر کشور میتواند برنامه های آموزشی برای سوادآموزی بزرگسالان، آموزش پایه برای کودکان بازمانده از تحصیل، مهارت‌های زندگی، مهارت‌های کار و فرهنگ عمومی را پوشش دهد. در برنامه‌های آموزش غیر رسمی لازم نیست سیستم به صورت پلکانی پیگیری شود.
آموزش غیررسمی ساختار نیافته	این آموزش‌ها اگر غیرارادی باشد نتیجه فرعی فعالیت‌های دیگر است. اگر ارادی باشد کمتر سازماندهی شده و ساختاریافته است از جمله این فعالیت‌ها یادگیری است که در خانواده، محل کار زندگی روزانه هر فرد مبتنی، بر خود هدایتی، هدایت خانواده و هدایت اجتماعی صورت می‌گیرد.

- آموزش رسمی^۱
- آموزش غیررسمی، ساختار یافته^۲

• آموزش غیررسمی، ساختار نیافته (۳).

ویژگی‌های این سه نوع آموزش در جدول زیر خلاص شده است.

آنچه عملاً در نظام آموزش و پرورش حاکم است و بدان بها داده می‌شود، تمرکز و صرف هزینه هنگفت بر روی آموزش‌های رسمی معلمان است. نتایج پژوهش‌های مختلف سوگارنسکی (۴)، کامرون (۵)، اندیام (۶)، فوزی (۷)، بالیان (۸)، واین (۹)، دانش‌پژوه (۱۰)، دانش‌پژوه و فرزاد (۱۱)، قشونی (۱۲) نشان داده است که دوره‌های آموزش رسمی یا با نیازهای افراد انطباقی ندارند و یا از نارسایی‌های جدی برخوردارند. آنچه از بررسی آموزش رسمی و غیررسمی مسلم است تفاوت فاحش سهم این دو نوع یادگیری است. به طوری که تحقیقات سوراها (۱۳) و لوهمن (۱۴) نشان می‌دهند بیشترین سهم یادگیری از روش‌های آموزش غیر رسمی حاصل می‌شود. علاوه بر این، با توجه به اینکه در طی سال‌های اخیر از یک طرف شدت و گستره وظایف معلمان به سرعت افزایش یافته است و معلمان مجبورند محتوای بیشتر و موضوعات گسترده‌تری را به تعداد زیادی از دانش‌آموزان تدریس کنند و از طرف دیگر علاوه بر مسئولیت آموزش و تدریس، تمرکززدایی در نواحی آموزشی موجب شده است تا معلمان نقش فعال‌تری را در اداره و گردش کار مدارس ایفا کنند (۱۵). می‌توان گفت استفاده از منابع محدود و انباشته شده در دوران آموزش رسمی و بکارگیری آن در مواقع لزوم قابل اتکا نیست و نظام آموزش رسمی جوابگوی نیازهای آموزشی افراد نیست. بنابراین برای پوشش این نیازها ناگزیر باید از نظام‌های آموزش غیررسمی بهره برد (همان).

برای تعریف یادگیری غیررسمی به کارگیری مفهوم رسمیت مفید است. از دیدگاه ریچارد اسکات (۲۰۰۷) رسمیت عبارت است از اینکه تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات افراد کاملاً بر اساس قواعد و ضوابط دقیق، قبل از عمل و مستقل از ویژگی‌های شخصی و روابط افراد تعریف و نگارش شده باشد. در وضعیت رسمی، مجموعه‌ای از رویه‌ها و استانداردها برای تصمیم‌گیری و هدایت فعالیت‌ها تعریف می‌شود و مبنای تصمیم‌ها و رفتارها است. به همین دلیل پیش‌بینی پذیری رفتارها کانون توجه است. در عرصه یادگیری میزان ساختاریافتگی، یا به بیانی دیگر سامان‌یافتگی وجه تمایز بین یادگیری رسمی و غیررسمی است (۱۶).

معیار رسمیت بیان می‌کند میزانی که یادگیری معلمان بر اساس قواعد، مقررات و ضوابط از قبل نگارش شده رخ دهد، یادگیری رسمی محسوب می‌شود و یادگیری‌های بی‌توجه به، یا فراتر از قواعد، مقررات و ضوابط جاری ماهیت غیررسمی دارند (۱۷). بر اساس معیار رسمیت یا میزان ساختارمندی فعالیت‌های یادگیری، طیف یادگیری‌های رسمی - غیررسمی مطرح می‌شود.

استفاده و اهمیت‌دادن به یادگیری‌های غیررسمی، به معلمان اجازه می‌دهد از طریق یادگیری حین کار، مهارت‌های ضروری برای موفقیت در حرفه معلمی را در خود پرورش دهند. همچنین، با حضور در کارگاه‌های آموزشی فرصت دریافت بازخورد از همکاران دیگر را به دست آورند. در تحقیقی که بین

منابع انسانی انجام گرفته است، بیش از ۲۰ درصد آن‌ها به محیط کار به عنوان مکانی غنی و ارزشمند برای یادگیری اشاره کرده‌اند. آن‌ها به نقش یادگیری‌های غیررسمی، کار با دیگران در پرورش حرفه‌ای خود تأکید کرده‌اند (۱۸).

با توجه به اینکه دوره متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی آدمی است و دوره‌ای است که به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و ممیزاتی دارد و دارای طیف وسیعی است که دوران نوجوانی را در بر می‌گیرد و در انتهای طیف به دنیای جوانی می‌رسد به طوری که اندیشمندان این دوره را دوران طوفان، فشار و نقطه عطف زندگی نام نهاده‌اند و در گزارش نهایی اجلاس منطقه‌ای یونسکو به عنوان یک دوره انتقالی میان آموزش عمومی غیرتخصصی و دوره آموزش عالی معرفی گردیده است و در نظام تعلیم و تربیت کشورهای مختلف جهان اهمیت استراتژیک دارد (۱۹). انتظار می‌رود معلمان این دوره از ویژگی‌های و اقتضانات خاص این دوره آشنا و آموزش‌های لازم را در این خصوص دیده باشند. این در حالی است که علی‌رغم این اهمیت نتایج تحقیقات مختلف امین فر (۲۰)، زکی (۲۱)، شیربیگی (۱۹)، اکبری (۲۲) نشان داده است که اثربخشی معلمان این دوره به سطح بسیار پایینی تنزل کرده است. آموزش‌های ارائه شده برای معلمان این دوره به شناخت و پرورش ظرفیت‌ها، شایستگی‌ها و قابلیت‌های معلمان توجهی نمی‌کنند و این امر موجب می‌شود که بین هزینه‌ها و اثربخشی مورد انتظار از دوره متوسطه تناسبی وجود نداشته باشد.

براساس بررسی‌های محقق، علی‌رغم نقش اصلی یادگیری‌های غیررسمی در پرورش معلمان، تحقیقات کافی پیرامون «شناسایی و اولویت بندی روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان» در جهان و به ویژه ایران انجام نگرفته است. برخی از تحقیقات با این متغیر می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد.

نادی و سجادیان (۱۵) در پژوهشی با عنوان «فعالیت‌ها، بازدارنده‌های محیطی و ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری غیررسمی معلمان شهر اصفهان» نشان دادند که استفاده از فعالیت‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره دبیرستان بیش از معلمان دوره‌های دیگر است. همچنین، نتایج در ارتباط با بازدارنده‌های محیطی گویای آن بود که «برقراری ارتباط با حیطه‌های شغلی همکاران، نداشتن شناخت، نداشتن پاداش‌های مالی مناسب و عدم دسترسی به فن‌آوری کامپیوتر» کمتر از حد متوسط و «ویژگی‌های فردی: عشق به یادگیری و علاقه به زمینه حرفه‌ای خویش» بالاتر از حد متوسط بر یادگیری غیررسمی معلمان در هر سه دوره تحصیلی تأثیر داشت.

باشکوه و پورامینی (۲۳) در پژوهشی پیمایشی با عنوان «تبیین روشی برای یادگیری غیررسمی مدیران و معاونان مدارس متوسطه شهر اردبیل» نشان دادند که یادگیری از طریق کار بیشترین اهمیت را در

بین منابع یادگیری داشته و یادگیری از طریق تعاملات اجتماعی و آموزش و انتشارات به ترتیب در مراتب بعدی قرار دارند. استفاده از فعالیت‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره دبیرستان بیش از معلمان دوره‌های دیگر است.

نوری و همکاران (۲۴) در پژوهشی با عنوان «شناسایی عوامل پدیداری و شرایط زمینه‌ای یادگیری حین کار معلمان» نشان دادند که دو دسته ویژگی موجب یادگیری حین کار معلمان می‌شوند، ویژگی‌های فردی (استعداد و توانایی‌های کلی فرد، انگیزه‌های درونی و احساس معنا و هدفمندی در کار)، و ویژگی‌های شغل معلمی (ضرورت رشد مستمر در شغل معلمی، رسالت و تکلیف انسان‌سازی، تلاش برای بهبود مستمر حرفه‌ای، فرصت بکارگیری آموخته‌ها، اهمیت ایده‌پردازی و خلاقیت). شرایط زمینه‌ای برای یادگیری حین کار معلمان عبارتند از ۱- فرهنگ سازمانی (کیفیت تعاملات، فرصت‌های یادگیری، نظام بازخورد، سبک تصمیم‌گیری، تاکید بر نوآوری) ۲- الگوهای نقش (نفوذ پیشکسوتان، مدیران به عنوان الگوی یادگیری، بلندپروازی و اشتیاق شغلی) ۳- حمایت سازمانی (توجه به منافع مادی و معنوی معلمان) و ۴- کیفیت و کمیت دوره‌های آموزشی (تناسب هدف‌ها، محتوا، روش‌ها، ارزشیابی و امکانات آموزشی).

نوابعلی^۱ (۱۷) در پژوهشی با عنوان «روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره متوسطه پاکستان» نشان داد بیشتر یادگیری‌های غیررسمی معلمان پاکستانی از طریق مشاهدات شیوه‌های تدریس همکاران ارشد اتفاق می‌افتد. علاوه بر این، معلمان همچنین از تجربیات، ایده‌ها و استراتژی‌های به دست آمده در خارج از کلاس خود درس می‌گیرند. به همین ترتیب، رسانه منبع یادگیری غیررسمی برای معلمان در این زمینه است.

مانتی^۲ (۲۵) در پژوهشی با عنوان «چگونه معلمان یاد می‌گیرند: نقش یادگیری رسمی، غیررسمی و مستقل» نشان داد بیشتر یادگیری غیررسمی معلمان از طریق تعامل و گفتگو با دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان درباره شیوه‌های یاددهی-یادگیری و اخذ بازخورد از مدیران و همکاران درباره فعالیت‌های خود اتفاق می‌افتد.

با توجه به موارد فوق از آنجایی که انجام دادن مطالعات بیشتر درباره یادگیری‌های غیررسمی با تاکید بر شناسایی و اولویت بندی روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره متوسطه با هدف کمک به توسعه حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه ضروری است.

بنابراین، پرسش پژوهشی این پژوهش به این شرح است: روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره متوسطه کدامند و اولویت آن‌ها چگونه است؟

1 -Nawab ali

2 -Monty

روش تحقیق

این مطالعه یک پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی متوالی است که در آن با استفاده از نظریه داده بنیاد رویکرد روایتی برای جمع اوری داده ها استفاده شده است. در این پژوهش از بین رهیافت های مختلف نظریه سازی داده بنیاد، از رهیافت گلگیری بهره گرفته شد. این رهیافت که در سال ۱۹۹۲ معرفی شد، در برخی منابع، نسخه کلاسیک نظریه داده بنیاد معرفی شده است. این رهیافت علیرغم مشابهت هایی با رویکرد استراوس و کوربین اساسی، در مواردی تفاوت های اساسی با رویکرد مذکور دارد. از ویژگی های اساسی رویکرد گلگیری این است که تمرکز و توجه پژوهش به نگرانی مشارکت کنندگان بیشتر از خود محقق است. همچنین در رویکرد گلگیری محقق نیاز دارد مدت زمان طولانی در محیط پژوهش بماند تا بتواند نگرانی اصلی مشارکت کنندگان را شناسایی کند؛ به طوری که به مقوله محوری یا فرایندی که پاسخ مشکل را به تصویر میکشد، اجازه ظهور داده شود. از آنجا که هدف پژوهش دریافت پاسخ از هر شخص برای مجموعه های از سؤالات نیست، بلکه کشف نگرانی اصلی و الگوهای رفتاری مشارکت کنندگان است، هر سؤال و یا مشاهده ای میتواند مناسب باشد به شرطی که به محقق در درک اینکه چه چیزی در دنیای تجارب مشارکت کنندگان در جریان است، کمک کند.

روش تحقیق روایتی زمانی به کار گرفته می شود که پژوهشگر بخواهد تجربه های کسب شده یک فرد یا افرادی را در یک حیطه معین بازنمایی کرده و معانی نهفته در تجربه ها را با به کارگیری روش های خاص احصا کند. براساس اطلاعات اخذ شده از اداره کل آموزش و پرورش تهران هر ساله بر اساس شیوه نامه انتخاب معلمان که در بردارنده آیت های ارزیابی مختلفی است در سرتاسر کشور معلمان شایسته از طرف آموزش و پرورش معرفی می شوند. برای انتخاب این افراد به سازمان آموزش و پرورش استان تهران مراجعه و لیست افرادی که در سال های ۹۶-۹۱ به عنوان نمونه انتخاب شده اند اخذ و برای برگزاری مصاحبه با آنان تماس گرفته و از آنان خواسته شد تا روش های یادگیری خود را که منجر به عملکرد بهتر آنان در فرایند یاددهی- یادگیری و در نتیجه انتخاب آنان به عنوان معلم شایسته شده است، روایت کنند. تعداد این افراد ۳۳ نفر بود که در نهایت محقق پس از مصاحبه با ۱۱ نفر به اشباع رسید و فرایند مصاحبه متوقف شد. پرسش های این مصاحبه بر اساس چارچوب مصاحبه استار^۱ (کلیسر، ۲۰۰۶) طراحی و نگارش شده است. در بخش کمی پس از اینکه روش های یادگیری غیررسمی معلمان شناسایی شد. از معلمان دوره متوسطه شهر تهران خواسته شد این روش ها را بر حسب میزان اشنایی، اهمیت و بکارگیری آن در فرایند تدریس اولویت بندی کنند. جامعه آماری در این بخش شامل کلیه معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران بود که با استفاده از روش نمونه گیری چند مرحله ای در

1 -STAR = situation+ task+ action+ result

نهایت ۳۵۶ نفر از معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران انتخاب و پرسشنامه تدوین شده در بین آنان توزیع شد.

در این پژوهش برای بررسی اعتبار پژوهش در بخش کیفی از روش بازبینی اعضا استفاده شد. بدین ترتیب که از برخی از مصاحبه شونده‌گان، تقاضا شد تا نسبت به دریافت محقق از صحبت‌هایشان بازخورد ارائه دهند و نظرات خود را درباره مفاهیم و ابعاد مصاحبه‌ها بیان نمایند. همچنین، با توجه به اینکه در این پژوهش از مصاحبه به عنوان ابزار اصلی گردآوری داده‌های کیفی استفاده شد، برای افزایش پایایی پژوهش از روش‌های زیر استفاده شد:

- اجرای فرایند نظام‌مند ثبت، ضبط و نوشتن داده‌ها (ضبط صدا، پیاده‌سازی مصاحبه و نگارش داده‌های شفاهی) در تمامی مصاحبه‌ها.

- تحلیل سیستماتیک و روش‌مند داده‌ها و استخراج منطقی مقولات و مفاهیم انتزاعی کلان‌تر بر مبنای روش کدگذاری

برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، روش کدگذاری باز اجرا شد. تحلیل داده‌ها در سه مرحله استخراج شواهد گفتاری، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی انجام گرفته است (اشتراس و کوربین، ۱۳۹۰). بعد از مصاحبه و کدگذاری، به منظور دستیابی به هدف دوم مقاله، یعنی اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان ابزار پرسشنامه به کار گرفته شد. برای اطمینان از پایایی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار ۰/۸۶ به دست آمده نشان‌دهنده پایایی بسیار مطلوب پرسشنامه است. پرسشنامه یادشده در بین معلمان دوره متوسطه توزیع شده و در نهایت، تعداد ۳۵۶ پرسشنامه تکمیلی برگشتی تحلیل شد. اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی آزمون تحلیل واریانس میانگین اجرا شد.

جدول شماره (۲) مشخصات جمعیت شناختی اعضای گروه نمونه در بخش کیفی

محل خدمت	تعداد	مدرک تحصیلی
منطقه ۱	۲	کارشناسی ارشد
منطقه ۲	۲	کارشناسی ارشد
منطقه ۷	۱	کارشناسی
منطقه ۹	۲	کارشناسی ارشد
منطقه ۱۳	۱	کارشناسی
منطقه ۱۲	۲	کارشناسی
منطقه ۱۹	۱	کارشناسی ارشد
جنسیت مشارکت کنندگان در پژوهش		
زن	۷	

۴	مرد
رشته تحصیلی مشارکت کنندگان در پژوهش	
۵	مدیریت آموزشی
۲	برنامه‌ریزی درسی
۴	علوم تربیتی

یافته های پژوهش

شناسایی روش‌های یادگیری معلمان دوره اول متوسطه

مرحله اول : استخراج شواهد گفتاری

برای تحلیل داده‌ها، متن کامل مصاحبه‌ها از روی فایل صوتی پیاده‌سازی شده و سپس شواهد از متن مصاحبه‌ها استخراج شد. در جدول شماره (۳) بخشی از شواهد گفتاری مصاحبه اول آورده شده است.

جدول شماره (۳) نمونه‌ای از شواهد گفتاری در مصاحبه اول

کد	شواهد گفتاری
۱	وقتی وارد مدرسه شدم دیدم فضای اینجا با اون چیزی که توی تربیت معلم می‌گن خیلی متفاوت
۲	ما تو کلاس یک چیزی یاد گرفتیم در حالی که مدرسه و کلاس و دانش‌آموزان از ما انتظارات دیگری دارند
۳	مهارت معلمی صرفاً از طریق تربیت معلمی و خواندن کتاب بدست نمی‌اد
۴	من به این نتیجه رسیدم خودم باید یاد بگیرم و می‌دونستم این فقط از طریق دانشگاه و کتاب خواندن شدنی نبود

مرحله دوم: مفهوم‌پردازی

منظور از مفهوم‌پردازی این است که مورد مشاهده‌ای، جمله‌ای یا پاراگرافی را بر می‌داریم و به اجزائی تقسیم می‌کنیم و به هر یک از حوادث، نظرها یا رخدادها نامی تخصیص می‌دهیم، برچسبی که یا نشانه آن است یا به جای آن می‌نشیند. در جدول ۴ بخشی از مفهوم‌پردازی مربوط به مصاحبه دوم بیان شده است.

جدول شماره (۴) مفهوم‌پردازی مصاحبه سوم

کد	شواهد گفتاری	مفاهیم
۱	بین اون چیزی که توی تربیت معلم و کارگاه‌ها و همایش‌ها می‌گن با اون چیزی که تو کلاس اتفاق می‌افته خیلی تفاوت وجود دارد	یادگیری از طریق درگیر شدن در کار
۲	شما در پایان سال تحصیلی خودت می‌فهمی کجاها اشتباه انجام دادی و کجاها خوب عمل کردی	
۳	وقتی در خصوص یک موضوعی درس می‌دم بعضاً سوال‌هایی برام مطرح می‌شن که قبلاً اصلاً به ذهنم نرسیده بود	
۴	بعضاً در خصوص بعضی از مشکلاتم به اساتیدم ایمیل می‌زنم و راهنمایی می‌گیرم	یادگیری از طریق

مشارکت در فعالبت های تیمی	۵	ما خیلی چیزها را از طریق همدیگر یاد می گیریم
	۶	من از خانواده ها در خصوص رفتارهایی که با بچه ها دارم بازخورد میگیرم
یادگیری از طریق پژوهش	۷	وقتی مشکلی توی کلاس دارم باید حلش کنم.
	۸	بعضا مسایلی پیش میاد که جوابش توی هیچ کتابی نیست
	۹	من نمی تونم از مشکلات پیش امده در کلاس عبور کنم
	۱۰	بعضی از مشکلات ما نیازمند راه حل های فوری و کاربردی هستند
یادگیری از طریق شرکت در دوره های آموزشی	۱۱	الحق و الانصاف خیلی چیزها را من از دوره های ضمن خدمت یاد گرفتم تا کلاس های دانشگاه
	۱۲	کارگاه های آموزشی که طی کردم در معلم شایسته شدن من خیلی تاثیرگذار بود.

مرحله سوم: مقوله بندی

وقتی که در داده ها، پدیده های خاصی را مشخص کردیم ، می توانیم مفاهیم را بر محور آن ها گروه بندی کنیم. این کار تعداد واحدهایی را که باید با آن ها کار کنیم ، کاهش می دهد. روند طبقه بندی مفاهیمی که به نظر میرسد معانی یکسانی دارند و به پدیده های مشابه ربط می یابند، مقوله پردازی نامیده می شود. در جدول شماره (۵) بخشی از مقوله های مربوط به روش های یادگیری غیررسمی و مفاهیم مرتبط با آن ها بیان شده است.

جدول شماره (۵) نمونه ای از مفاهیم و مقوله ها مرتبط با آن ها

مقوله	مفاهیم
منتورینگ	یادگیری از طریق تعامل با معلمان با تجربه بیشتر
	یادگیری از طریق تعامل و گفت و گو با دوستان و همکاران خارج از مدرسه
	یادگیری از طریق گفت و گو و مشورت با اساتید دانشگاه
مربیگری	ایجاد و توسعه فرهنگ یاددهی- یادگیری در مدرسه
	استفاده کامل از تمامی توانمندی ها و ظرفیت های داخل مدرسه
	اخذ بازخورد درباره نقاط قوت و ضعف روش های بکار گرفته شده
	بهبود روابط شخصی و شغلی با همکاران
تدریس پژوهی	تشکیل و شرکت در جلسات علمی میان معلمان
	اعتماد و اطمینان معلمان نسبت به عملکرد یکدیگر
	در بوته انتقاد دیگران قرار گرفتن
	پذیرش نقدها و نظرات اصلاحی همکاران

اقدام پژوهی	امکان استفاده از فضای مجازی برای پیدا کردن راه حل های احتمالی
	آشنا بودن معلمان با روش های تحقیق و پژوهش
	تاثیر فعالیت های پژوهشی در زندگی و ارتقای شغلی و شخصی
	تلاش برای بهبود عملکرد شغلی خود در کوتاهترین زمان

شیوه‌های یادگیری معلمان دوره اول متوسطه در این پژوهش به هفت مقوله (بعد) قابل تقسیم‌بندی است. در جدول شماره (۶) چارچوب روش‌های یادگیری معلمان دوره اول متوسطه نشان داده شده است.

جدول شماره (۶) چارچوب روش های یادگیری معلمان دوره متوسطه

یادگیری	ابعاد یادگیری	روش یادگیری
یادگیری غیررسمی	منتورینگ	گفت وگو با معلمان شایسته و برگزیده در هر سال تحصیلی، گفتگو با معلمان بازنشسته، تعامل با استادان دانشگاه، تعامل و گفت وگو با دوستان تخصصی خارج از مدرسه و منطقه.
	مربیگری	اخذ بازخورد از مدیر، والدین، شناخت و استفاده از نظرات و تجربیات سایر همکاران در مدرسه، گفت وگو با دانش آموزان درباره شیوه های یاددهی-یادگیری، تعامل با سایر معلمان و کارشناسان آموزش، یادگیری از طریق شکست ها و تجربیات قبلی خود، خود ارزیابی به طور مداوم،
	آموزش از طریق سرگرمی	یادگیری از طریق وبلاگ ها و کانال‌های آموزشی، یادگیری از طریق بازی با دانش‌آموزان، به اشتراک گذاری تجربیات خود از طریق اینترانت و شبکه های داخلی، تدارک سفرها و گردش های علمی با همکاران
	یادگیری از طریق مشارکت در فعالیت‌های تیمی	استفاده از نتایج تحقیقات دیگران، بررسی مشکلات کاری در انجمن معلمان، هم اندیشی با والدین در خصوص مشکلات دانش‌آموزان، برگزاری سخنرانی‌های آموزشی در میان همکاران در سطح مدرسه و منطقه
	اقدام پژوهی	انجام تحقیق در خصوص مشکل پیش آمده، تشکیل گروه‌های پژوهشی تخصصی در میان همکاران، استفاده از نتایج تحقیقات سایر همکاران
یادگیری رسمی	یادگیری از طریق مطالعه منابع انتشاراتی دانشگاهی	یادگیری از طریق گذراندن دروس دانشگاهی
	یادگیری از طریق مشارکت در دوره‌های آموزشی	شرکت در دوره‌های آموزشی، شرکت و ارائه مقالات در سمینارها و همایش،

اولویت بندی روش های یادگیری معلمان دوره متوسطه

برای اولویت بندی روش های یادگیری غیررسمی معلمان دوره اول متوسطه، داده های حاصل از ۳۵۶ پرسشنامه تحلیل شد. از میان کلیه افراد مشارکت کننده در بخش کمی ۲۱۱ نفر معادل (۵۹/۲۶) درصد زن ۱۴۵ نفر معادل (۴۰/۷۳) درصد بودند. ویژگی های جمعیت شناختی این افراد در جدول زیر نشان داده شده است. لازم به ذکر است از مجموع کلیه افراد شرکت کننده در تحقیق، (۱۰/۱۱) درصد دارای مدرک کاردانی، (۶۱/۲۳) درصد دارای مدرک کارشناسی، (۲۸/۶۵) درصد دارای کارشناسی ارشد بودند. همچنین از مجموع کلیه افراد شرکت کننده در تحقیق، (۱۷/۱۳) درصد دارای یک تا پنج سال تجربه کاری، (۴۵/۵۰) درصد دارای شش تا ده سال، (۲۵/۸۴) درصد دارای یازده تا پانزده سال، (۱۱/۵۱) درصد دارای بیش از پانزده سال تجربه کاری بودند.

اولویت بندی مقوله های هفت گانه یادگیری معلمان دوره متوسطه

فرضیه اول پژوهش: بین وضعیت موجود رتبه میانگین مقوله های هفت گانه یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد.

در آزمون تحلیل واریانس فرید من کای دو ۳۵۱/۴۲۲ در درجه آزادی ۶ بدست آمد. عدد معناداری این آزمون صفر است و چون از میزان خطا (۰/۰۵) کوچکتر است، فرض صفر رد می شود. به عبارت دیگر، بین وضعیت موجود رتبه میانگین مقوله های هفت گانه یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، می توان مقوله های هفت گانه یادگیری معلمان دوره متوسطه را به شرح جدول ۸ اولویت بندی کرد.

جدول شماره (۷) رتبه بندی مقوله های هفت گانه یادگیری معلمان دوره اول متوسط

رتبه	مقوله های هفت گانه یادگیری	میانگین
۱	یادگیری از طریق مربیگری	۵/۲۳
۲	یادگیری از طریق منتورینگ	۵/۱۱
۳	یادگیری از طریق شرکت در دوره های آموزشی	۵
۴	یادگیری از طریق اقدام پژوهی	۴/۸۹
۵	یادگیری از طریق مطالعه منابع انتشاراتی - دانشگاهی	۴/۶۴
۶	یادگیری از طریق مشارکت در فعالیت های تیمی	۴/۵۴
۷	یادگیری از طریق سرگرمی	۴/۱۲

همان طور که در جدول شماره (۷) نشان داده شده است، «یادگیری از طریق مربیگری» بالاترین اولویت و «یادگیری از طریق سرگرمی» کمترین اولویت را در بین معلمان دوره اول متوسطه داشته است.

اولویت‌بندی روش‌های یادگیری معلمان دوره متوسطه

فرضیه دوم پژوهش: بین وضعیت موجود رتبه میانگین روش‌های یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد. در آزمون تحلیل واریانس فرید من کای دو ۶۳۲/۷۱۲ در درجه آزادی ۶ بدست آمد. عدد معناداری این آزمون صفر است و چون از میزان خطا (۰/۰۵) کوچکتر است، فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر، بین وضعیت موجود رتبه میانگین روش‌های یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، می‌توان روش‌های یادگیری معلمان دوره اول متوسطه را به شرح جدول ۶ اولویت بندی کرد.

جدول شماره (۸) رتبه بندی روش های یادگیری معلمان دوره متوسطه

رتبه	روش های یادگیری معلمان	میانگین
۱	یادگیری از طریق تعامل با معلمان با تجربه و توانمند	۱۳/۱۲
۲	یادگیری از طریق تعامل و گفت وگو با دوستان تخصصی خارج از مدرسه و منطقه	۱۳/۰۹
۳	یادگیری از طریق طرح مسائل و مشکلات کاری در حلقه‌های علمی	۱۳/۰۳
۴	یادگیری از طریق انجام تحقیق شخصی در خصوص مشکل پیش آمده در کلاس	۱۲/۸۶
۵	یادگیری از طریق شرکت در دوره‌های آموزشی	۱۲/۶۶
۶	یادگیری از طریق شرکت و ارائه مقالات در سمینارها و همایش	۱۲/۴۵
۷	یادگیری از طریق گفت وگو با دانش‌آموزان درباره شیوه‌های یاددهی-یادگیری	۱۲/۳۴
۸	یادگیری از طریق اخذ بازخورد از مدیر، والدین دانش‌آموزان	۱۲/۱۱
۹	یادگیری از طریق شکست‌ها و تجربیات قبلی خود	۱۲/۰۸
۱۰	یادگیری از طریق خود ارزیابی فعالیت‌های خود به طور مداوم،	۱۲/۰۲
۱۱	یادگیری از طریق وبلاگ‌ها و کانال‌های آموزشی	۱۱/۹۳
۱۲	یادگیری از طریق استفاده از نتایج تحقیقات دیگران	۱۱/۷۵
۱۳	یادگیری از طریق هم‌اندیشی با والدین در خصوص مشکلات دانش‌آموزان	۱۱/۵۶
۱۴	یادگیری از طریق مطالعه کتاب‌ها، مقالات و نشریات داخلی آموزش و پرورش	۱۱/۴۳
۱۵	یادگیری از طریق گذراندن دروس دانشگاهی	۱۱/۲۳

همان طور که در جدول شماره (۸) نشان داده شده است، یادگیری از طریق تعامل با معلمان باتجربه و توانمند، یادگیری از طریق تعامل و گفت‌وگو با دوستان تخصصی خارج از مدرسه و منطقه، یادگیری از طریق طرح مسائل و مشکلات کاری در حلقه‌های علمی، یادگیری از طریق انجام تحقیق شخصی در

خصوصاً مشکل پیش آمده در کلاس چهارم روش یادگیری با اولویت بالاتر در بین معلمان دوره متوسطه است.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش یکی از شیوه‌های مؤثر یادگیری معلمان، یعنی شناسایی روش‌های یادگیری غیررسمی بررسی شد. در واقع، این پژوهش به این پرسش پاسخ می‌دهد که روش‌های یادگیری غیررسمی مؤثر معلمان کدامند و اولویت آن‌ها چگونه است؟ بنابراین، به دلیل اینکه پژوهش مشابه و متناسب با فرضیه‌های پژوهش اندک است، نتایج پژوهش بر اساس پاسخ به سؤال اصلی پژوهش بیان شده است. بر اساس نتایج این پژوهش، ۱۵ شیوه یادگیری معلمان دوره اول متوسطه شناسایی شد که در قالب هفت مقوله به این شرح دسته بندی شد: ۱. یادگیری از طریق اقدام پژوهی؛ ۲. یادگیری از طریق سرگرمی؛ ۳. یادگیری از طریق مربیگری؛ ۴. یادگیری از طریق منتورینگ؛ ۵. یادگیری از طریق مشارکت در دوره‌های آموزشی. ۶. یادگیری از طریق پژوهشگری؛ ۶. یادگیری از طریق مطالعه منابع انتشاراتی - دانشگاهی‌های برتر؛

مقوله‌های هفت گانه و ۱۵ روش شناسایی شده یادگیری به منظور اولویت‌بندی آزمون و تحلیل کمی شد. نتایج آزمون میانگین نشان داد روش‌های یادگیری تعامل با معلمان باتجربه و توانمند، یادگیری از طریق تعامل و گفتگو با دوستان تخصصی خارج از مدرسه و منطقه، یادگیری از طریق طرح مسائل و مشکلات کاری در حلقه‌های علمی، یادگیری از طریق انجام تحقیق شخصی در خصوص مشکل پیش آمده بالاترین اولویت را در بین مقوله‌های هفت گانه شناسایی شده در بین معلمان دوره متوسطه داشته است.

تیزلیاز^۱ (۲۶)، دید^۲ (۲۷)، الخفاجی^۳ (۲۸)، یادگیری از طریق اقدام پژوهی، پانونی^۴ (۲۹)، سوتاری^۵ (۳۰)، کانینگهام^۶ (۳۱) یادگیری از طریق سرگرمی، کلاتربوک^۷ (۳۲)، کریستین^۸ (۳۳)، هسو^۹ (۳۴) یادگیری از طریق مربیگری، راینز^{۱۰} (۳۵)، دان^{۱۱} (۳۶)، جوگان^۱ (۳۷)، جون و کیم^۲ (۳۸) یادگیری از

1 - Tišliar

2 - Deed

3 - Alkhafaji

4 - Pannoni

5 - Suutari

6 - Cunningham

7 - Clutterbuck

8 - Christine

9 - Hsu

10 - Rynes

11 - Dunn

طریق منتورینگ، ایرات^۳ (۳۹)، نووژنینا و همکاران^۴ (۴۰)، مایلز^۵ (۴۱)، شوایر^۶ (۴۲) یادگیری از طریق شرکت در دوره‌های آموزشی را به عنوان مؤثرترین روش‌های یادگیری غیررسمی نام برده‌اند. اما در هیچ یک از پژوهش‌ها به روش‌های یادگیری پژوهشی (مطالعه اسناد و مدارک پژوهش‌ها)، یادگیری از طریق تعامل و گفتگو با دوستان تخصصی خارج از مدرسه، یادگیری از طریق شکست‌ها و تجربیات قبلی خود، یادگیری از طریق وبلاگ‌ها و کانال‌های آموزشی، یادگیری از طریق هم‌اندیشی با والدین در خصوص مشکلات دانش‌آموزان اشاره نشده است.

-
- 1 - Jogan
 - 2 - Jeon& Kim
 - 3 - Eraut
 - 4 - Novozhenina et al
 - 5 - Mills
 - 6 - Schwier

منابع

- 1- poor shafaei Hadi (1385). A Look at the Professional Teacher's Role in the Learning System, Factor Brokerage Magazine, p. 6 and 7, p. 3
- 2- Abbafh Zohreh, Frosatkah, maghsood. Mehr Alizadeh, Yadollah. Fathi Vajargah, Kourosh (2015). Reflection on the professional qualifications of teachers in curriculum studies. Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Autumn and Winter 1393, Sixth Period, Year 21 Issue 2, pp: 182-157
- 3 -Unesco (۲۰۱۰) ICT Competency standards for teachers Competency Standards Modul Available at: <http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>
- 4- Schugurensky·Danie (2000). the form of informal learning: towards conceptualization of the field. WALL Working Paper No.19
- 5- Cameron ،Roslyn .،Harrison Jennifer L (2012). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. Australian Journal of Adult Learning Volume 52, Number 2.
- 6- Ndem, Joseph Ukah (2016). “Mechanisms for Enhancing Teachers' effectiveness in the Implementation of Agricultural Science Programmed in Secondary Schools in Afikpo Education Zone of Ebonyi State. Journal of Education and Practice, Vol.7, No.4
- 7- Fuzi, Beatrix; Suplicz, Sándor (2016). The Indicators of the Quality and Changes of Teachers' Work. Universal Journal of Educational Research 4(8): 1815-1827.
- 8- Baliyan, Som Pal; Moorad, Fazlur Rehman (2018). Teaching Effectiveness in Private Higher Education Institutions in Botswana: Analysis of Students' Perceptions. International Journal of Higher Education, v7 n3 p143-155.
- 9- Wayne, Andrew; Garet, Michael; Wellington, Alison; Chiang, Hanley (2018). Promoting Educator Effectiveness: The Effects of Two Key Strategies. NCEE 2018-4009. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance
- 10- daneshpajoh, Zahra (2003). Evaluation of Professional Skills of Teachers and Methods of Its Inductance, Quarterly Journal of Educational Innovations, Second Year, No. 6, pp. 93-71.
- 11- Daneshpajoh Zahra, Farzad Wali (2006). Evaluation of Professional Skills of Primary Teachers, Quarterly Journal of Educational Innovation, Vol. 5, No. 18, pp.170-
- 12- khoshoni, Aqdas (2013). Assessing the quality of in-service training courses for the new high school in terms of attendance at the time in Tehran
- 13 -Soroan, E.G (1993). " We do: therefore, we learn ."training and development.Vol.47 No 10
- 14- Lohman, m.c (2006). Factors influencing teacher's engagement in informal learning activities. Journal of work place learning. Vol .18. No3. pp.147-156.
- 15- Nadi, Mohammad Ali; Sajjadian, Ilnaz (2009). Activities, environmental barriers and individual characteristics affecting the informal learning of the teachers of the city of Isfahan. Educational Innovation Quarterly, Volume 8, Number 30, pp. 185-156.

- 16- Straka, G. A. (2010). "Informal and implicit learning: concepts, communalities and differences". *European Journal of Vocational Training*, 43(8), 132-145.
- 17- Nawab ali (2012). The Informal Learning Approaches of Teachers in a Secondary School in Pakistan. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. vol 1, No.1. issn:2226-6348
- 18- Harrison, P. (2011). "Learning culture, line manager and HR professional practice". *Journal of European Industrial Training*, 35(9), 914- 928.
- 19-shirbaegi nasser Mohammadi, Fardin, Mohammadi, Jamal (2013). The Relationship Between Teachers' Knowledge of Secondary Education Objectives and Educational Effectiveness (Case Study of Secondary School High School Students of Sanandaj). *Two Quarterly Plans for Educational Studies*. second year. Number 3 •
- 20- Aminfar, Morteza, Pourmajir, Ali Taghi and Bagheri, Seifali (2009) A Comparison of the Effectiveness of Teachers Learned from Higher Education and Teaching Teaching Centers, *Journal of Management Education Research*, Winter, No. 2, pp. 37-56
- 21- Zaki, Mohammad Ali (2010) The Organizational Effectiveness of School and Its Relationship with Educational Characteristics of Teachers, *Journal of Humanities*, Imam Hossein University, Islamic Azad University, No. 80, Pages: 172-147
- 22- Akbari, Ali (2015). Analysis of Cost Effectiveness of Secondary Education Courses in Secondary School Teachers of Birjand City in the academic year of 90-89. Master's Degree in Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran, not published.
- 23- bashokooch Mohammad, and Pooramini Zahra (1395). "Explaining a Method for informal Learning of Principals and Assistants of Secondary Schools in Ardabil". *Journal of Psychological Studies*, Volume 5, Issue 3 / 23-7
- 24-Noori Alaa (Sella Noori), Jafari Parivash, Ghorchian Nadargoli (2018). "Identifying the phenomenal factors and the conditions for the learning of teachers". *Human Resources Education and Development*, 1999, No. 15, Winter 1396, 82 -61
- 25 -W. Monty Jone, Sara Dexter (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Virginia Commonwealth University VCU Scholars Compass*. Teaching and Learning Publications
- 26- Tišliar, Pavol (2017). The Development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. Vol 6(3). *European Journal of Contemporary Education*,
- 27- Deed, Craig; Alterator, Scott, (2017). Informal Learning Spaces and Their Impact on Learning in Secondary er Education: Framing New Narratives of Participation. – *Journal of Learning Spaces*
- 28- Alkhafaji, Alaa; Fallahkhair, Sanaz; Cocca, Mihaela (2015). Towards Gathering Initial Requirements of Developing a Mobile Service to Support Informal Learning at Cultural Heritage Sites. *International Association for Development of the Information Society*.
- 29- Pannoni, R. (2010). Beyond formal and informal learning-a practical taxonomy of learning for learning leaders. *Routledge, Razor Learning Blog*.

- 30- Suutari, V.; Viitala, V. (2008). "Management development of senior executives: methods and their effectiveness". *Personal Review*, 37(4), 375-392
- 31- Cunningham, J.; Hillier, E. (2012). "Informal learning in the workplace: Key activities and processes". *Education and Training*, 55(1), 37-51.
- 32- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor: fostering talent at work* (3e). London: CIPD
- 33- Christine A. Eastman (2016). Professional development in coaching: towards a dynamic alliance of narrative and literature to transform the learning process. *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 14 (2):1-14
۳۴. Hsu, Pei-Ling (۲۰۱۶). Science Teaching Experiences in Informal Settings: One Way to Enrich the Preparation Program for Preservice Science Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, v ۴ n ۵ p. ۱۲۲۲-۱۲۱۴
- 35- Rynes, S. L.; Colbert, A. E.; Brown, K. G. (2002). "HR professional's beliefs about effective human resource practice". *Human Resource Management*, 41(2), 149-174.
- 36- Dunn, D. G. (2009). *An analysis of informal learning in the 21 century workplace*. Capella University.
37. Jogan, Sushma N (2018). Classroom Observation as an Important Tool for Initial Trainee Teachers. Online Submission, *International Journal of Current Research* v10 n11 p75808-75811.
- 38- Jeon, K. S.; Kim, K. N. (2012). "How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace?" *Human Resource Development*, 15(2), 209-226.
- 39- Eraut, M (2011). "Informal Learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL)". *Development and Learning in Organizations*, 25(5), 8-12.
40. Novozhenina, Alexandra; López Pinzón, Margarita M (2018). Impact of a Professional Development Program on EFL Teachers' Performance. *HOW*, v25 n2 p113-128
- 41- Mills, Leila A. (2014). *Possible Science Selves: Informal Learning and the Career Interest Development Process*. 11 th International Association for Development of the Information Society
- 42- Schwier, Richard A.; Seaton, J. X (2013). A Comparison of Participation Patterns in Selected Formal, Non-Formal, and Informal Online Learning Environments. volume 39(1) *Canadian Journal of Learning and Technology*

ارائه مدل توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه (مطالعه فراترکیب)^۱

حمید زارع*^۲

حسن زارعی متین^۳

حمیدرضا یزدانی^۴

آزاده رسولی پرشکوه^۵

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۱)

چکیده:

یکی از فرایندهای مهم مدیریت منابع انسانی، توسعه منابع انسانی در سازمان است. فعالیت‌های توسعه منابع انسانی در سازمان در سه دسته مبادله‌ای، سنتی و تحول‌گرایانه قرار می‌گیرد. رویکرد تحول‌گرایانه به استراتژی نتیجه‌گرا و مبتنی بر عملکرد تمرکز دارد و به سازمان در دستیابی به اهداف و استراتژی‌های کسب و کار کمک می‌کند. درحالی‌که در رویکرد مبادله‌ای و سنتی به فرایندهای ابتدایی آموزش و یادگیری کارکنان پرداخته می‌شود. با توجه به اهمیت اقدامات توسعه منابع انسانی در رویکرد تحول‌گرایانه، این پژوهش به دنبال پاسخ به یک سوال اصلی، ارائه مدل توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه و چهار سوال مهم و وابسته به یکدیگر درباره چیستی، چرایی و چگونگی توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه و همچنین ورودی‌های مورد نیاز برای پیاده‌سازی این رویکرد در سازمان می‌باشد. روش مرور نظام‌مند در جمع‌آوری ادبیات و فراترکیب تفسیری کیفی در ترکیب و تفسیر مورد استفاده قرار گرفته‌است. در این پژوهش ۳۱ مقاله، کتاب و پایان‌نامه اصلی در طی فرایند جستجو، ترکیب و تفسیر، مورد تحلیل قرار گرفتند که در نهایت به پاسخ به سوالات مهم تحقیق منجر شد. روایی این پژوهش از رویکرد کل‌نگر تأیید شده که در طول تحقیق معیارهای به‌هم‌پیوستگی در روش، بسندگی در نمونه‌گیری، همخوانی داده‌های جمع‌آوری شده و برخورداری از مبانی نظری توسط محقق رعایت شده است. پایایی پژوهش نیز از طریق ضریب کاپای کوهن تأیید شد. در نهایت با کاوش در ادبیات و پس از پاسخ به سوالات، مدلی مبتنی بر ورودی، فرایند و خروجی برای توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه ارائه شد.

واژگان کلیدی: توسعه منابع انسانی، مدل توسعه منابع انسانی، رویکرد تحول‌گرایانه، مرور نظام‌مند، فراترکیب.

۱- مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده چهارم می‌باشد.

۲- دانشیار، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران. (مسئول مکاتبات: hzarea@ut.ac.ir)

۳- استاد، گروه مدیریت دولتی، رئیس دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران.

۴- استادیار، گروه مدیریت کسب و کار، دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران.

۵- دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، قم، ایران.

مقدمه

بقای هر سازمان در محیط متغیر و رقابتی امروز به توانایی سازمان در توسعه کارکنانش بستگی دارد. توسعه منابع انسانی^۱ بخشی از اقدامات مدیریت منابع انسانی است که به افزایش دانش، توانایی و مهارت کارکنان که نقش مهمی در اثربخشی سازمانی دارد، کمک می‌کند. در واقع کارکنان بعنوان دارایی با ارزش و عنصر حیاتی یک سازمان در دستیابی به مزیت رقابتی محسوب می‌شوند و توسعه نیز به عنوان ابزاری توانمند برای این هدف در نظر گرفته می‌شود (۱). نادلر^۲ به عنوان پیشگام نظریات توسعه منابع انسانی در ۱۹۶۰، توسعه منابع انسانی را تجارب یادگیری سازمان یافته‌ای نامید که به وسیله کارفرمایان در یک دوره زمانی خاص به منظور بهبود عملکرد و رشد فردی ارائه می‌شود (۲). از ابتدای پیدایش مبحث توسعه منابع انسانی تاکنون مدل‌های بسیاری توسط محققان و اندیشمندان این حوزه مطرح شده‌است. به منظور آزمون مدل مناسب، شناخت مدل‌های مختلف توسعه منابع انسانی ضروری است که این امر مهم در بررسی ادبیات موضوعی این پژوهش انجام شده‌است. از بررسی دیدگاه‌ها و مدل‌های توسعه منابع انسانی ارائه شده در داخل و خارج کشور، می‌توان نتیجه گرفت که تحقیقات در زمینه توسعه منابع انسانی با رویکردهای معماری توسعه منابع انسانی در سطح سازمانی یا ویژگی‌های سیستمی، مداخلات و جو توسعه منابع انسانی را بررسی کرده‌اند (۳).

مدل‌های توسعه منابع انسانی

تاکنون مدل‌های بسیاری در زمینه توسعه منابع انسانی ارائه شده‌است که برخی از آن‌ها به شرح زیر است:

مدل‌های عقلایی توسعه منابع انسانی

این مدل‌ها بر همراستایی اقدامات توسعه منابع انسانی با استراتژی‌های منابع انسانی و استراتژی‌های سازمانی تاکید می‌کند. به همین دلیل این مدل‌ها را مدل‌های سازگار نیز می‌نامند (۴).

مدل‌های طبیعی توسعه منابع انسانی

در این مدل‌ها بیان می‌شود که علاوه بر استراتژی سازمان، عوامل دیگری مانند فرهنگ سازمانی، بازارکار، تکنولوژی، فرهنگ و نظیر آن بر استراتژی منابع انسانی و زیرمجموعه‌های آن تأثیر دارند (۴).

مدل توسعه منابع انسانی براساس نقاط مرجع استراتژیک

۱ . Human resource development

۲ . Nadler

برخی دانشمندان بین دو رویکرد عقلایی و طبیعی سازگاری ایجاد کردند. نقاط مرجع استراتژیک منابع انسانی؛ هدف‌ها یا الگوهای شاخصی است که تصمیم‌گیرندگان سازمانی برای ارزیابی راه‌ها یا گزینه‌های خود بکار می‌برند تا بتوانند بدانوسیله تصمیمات استراتژیک اتخاذ کنند (۵).

مدل A-I توسعه منابع انسانی

در این مدل فعالیت‌های توسعه منابع انسانی به چهار مقوله هویت بخشی^۱، هماهنگی^۲، انطباق^۳ و موفقیت^۴ تقسیم می‌شود. فعالیت‌های توسعه از منظر این چهار مقوله به ابعاد درونی و بیرونی سیستم توجه می‌شود. در این مینا، دو دسته از فعالیت‌ها شامل هویت‌بخشی و هماهنگ‌سازی بر بعد درونی سیستم توجه دارند و دو دسته دیگر شامل موفقیت و انطباق بر بعد بیرونی سیستم متمرکزند (۶).

سایر دیدگاه‌ها و مدل‌های توسعه منابع انسانی در بازه زمانی ۱۹۹۱ الی ۲۰۱۹ (منابع خارجی)

مک کراکن ^۸ (۲۰۰۰) (توجه بر دیدگاه سنتی مانند جذب و آموزش و جبران خدمت در جهت استراتژی‌ها)	اولریچ ^۷ (۱۹۹۸) (توجه به شراکت استراتژیک کارکنان در دستیابی به اهداف و تغییرات سازمانی)	توراکو و سوانسون ^۶ (۱۹۹۵) (توجه بر ارزش‌های استراتژیک توسعه منابع انسانی و نقش آن در شکل‌گیری استراتژی سازمان)	گاراوان ^۵ (۱۹۹۱) (توجه بر استراتژی‌های سازمان و فرایندهای توسعه استراتژیک و رضایت سهامداران)
گیلی ^{۱۲} (۲۰۰۳) (توجه به اجرا و یکپارچه سازی تغییرات با فرهنگی سازمانی و اندازه‌گیری پیشرفت)	بکر و همکاران ^{۱۱} (۲۰۰۱) (توجه به ایجاد و توسعه یک سیستم اندازه‌گیری جهت بررسی تاثیر اقدامات نیروی انسانی بر عملکرد کسب و کار)	گیلی و مایکونیک ^{۱۰} (۲۰۰۰) (توجه به اصول و فرایندهای توسعه منابع انسانی با تمرکز بر یادگیری و تغییر سازمانی)	دیوایر ^۹ (۲۰۰۰) (توجه بر نیازها و اهداف کسب و کار)

- 1 . Identity
- 2 . Integration
- 3 . Adaptive
- 4 . Achievment
- 5 Garavan
- 6 . Thoraco & Soanson
- 7 . Oldrich
- 8 . Mc Crocken
- 9 . Divier
- 10 . Gilley & maychonic
- 11 . Becker et al
- 12 . Gilley

گاراوان (۲۰۰۷) (ارائه مدل توسعه استراتژیک منابع انسانی بر اساس بستر محیطی، استراتژی، ساختار، فرهنگ و رهبری در سازمان، انتظارات فردی، قابلیت استخدام و مسیر شغلی)	پو هو ^۳ (۲۰۰۷) (ارائه مدل توسعه منابع انسانی بر مبنای دیدگاه سرمایه انسانی، ورودی‌های استراتژیک، فرایندها و خروجی‌های استراتژیک)	رابینسون ^۲ (۲۰۰۵) (توجه بر نقش نیروی انسانی به عنوان شریک استراتژیک و شایستگی‌ها، آموزش حین کار، مربی‌گری و دیدگاه سنتی است)	بورديو ^۱ (۲۰۰۴) (توجه به ظرفیت و استعداد نیروی انسانی و کارایی و اثربخشی در راستای تحقق استراتژی‌ها)
گاراوان و همکاران (۲۰۱۶) (ارائه چارچوب مفهومی برای درک ارزش آفرینی قابلیت‌های پویا در توسعه استراتژیک منابع انسانی)	گاراوان و کاربری ^۶ (۲۰۱۴) (تاکید بر توسعه استراتژیک منابع انسانی و کارکردهای آن)	استوارت و براون ^۵ (۲۰۱۴) (تعیین چارچوب استراتژیک برای توسعه منابع انسانی با توجه به جهت‌گیری بازار کار و استراتژیک سازمان)	پترسون ^۴ ۲۰۰۸ (توجه به نقش متخصصان توسعه به عنوان شریک کسب و کار و فرایندهای متناسب و با عملکرد بالا)
گاراوان و همکاران (۲۰۱۹) (ارائه مدل توسعه منابع انسانی با تاکید بر منابع داخلی و خارجی مورد نیاز برای توسعه منابع انسانی)			

سایر دیدگاه‌ها و مدل‌های توسعه منابع انسانی از سال ۱۳۸۲ الی ۱۳۹۸ (منابع داخلی)

محمدی و همکاران (۱۳۹۴) (بررسی متغیرهای موثر بر توسعه منابع انسانی)	جنوی و حریری (۱۳۹۳) (طراحی و تبیین مدل توسعه منابع انسانی با در نظر گرفتن متغیرهای مستقل و میانجی)	آرمان و همکاران (۱۳۹۲) (توجه به هماهنگی استراتژیک توسعه منابع انسانی)	صداقت (۱۳۸۹) (طراحی مدل توسعه منابع انسانی در ابعاد مکتبی، حرفه‌ای و روان شناختی)
مهرانپور و همکاران (۱۳۹۷) (طراحی مدل توسعه منابع انسانی مبتنی بر ارزش‌های سازمانی)	ناصری فر (۱۳۹۶) (طراحی الگوی توسعه منابع انسانی با رویکرد توسعه فرهنگی)	سلطانی و سلیمان تبار (۱۳۹۴) (تاکید بر عوامل ساختاری، رفتاری و زمینه‌ای موثر بر توسعه منابع انسانی)	خراسانی و همکاران (۱۳۹۴) (بررسی اجزای توسعه منابع انسانی شامل توانمندسازها، فرایندها و نتایج)

1. Bourdieu
2. Rabinson
3. Poo Hu
4. Peterson
5. Stewart & brown
6. Garavan & Carbery

اسدی و همکاران (۱۳۹۷) (طراحی فرامدل توسعه استراتژیک منابع انسانی بر مبنای الگوی سیپ)	ارسلان و واعظی (۱۳۹۷) (طراحی الگوی توسعه منابع انسانی مبتنی بر ورودی، فرایند و پیامدها)	یزدان شناس و همکاران (۱۳۹۷) (طراحی مدل توسعه منابع انسانی بر اساس الزامات و اقتضات سازمانی)	میرسپاسی و همکاران (۱۳۹۸) (ارائه مدل توسعه منابع انسانی با رویکرد ارتقا سرمایه اجتماعی سازمان)
---	--	---	--

منبع (تنظیم پژوهشگران و ۷)

بررسی مدل‌های مطرح شده در توسعه منابع انسانی حاکی از آن است که اکثر مدل‌های موجود به نحوی در طبقه‌بندی خاصی از اقدامات توسعه منابع انسانی جای می‌گیرد. این طبقه‌بندی که توسط گاراوان^۱ با استفاده از مدل مدیریت منابع انسانی تحول‌گرایانه که توسط لپاک و همکارانش^۲ (۲۰۰۵) و همچنین با استفاده از نظریات گیلی و مایکونیک^۳ در سال ۲۰۰۲ مطرح شده است، اقدامات توسعه منابع انسانی را به سه بخش مبادله‌ای^۴، سنتی^۵ و تحول‌گرایانه^۶ تقسیم می‌کند (۷). فعالیت‌های توسعه توسعه منابع انسانی مبادله‌ای و سنتی به لحاظ استراتژیکی ارزش اندکی دارند، درحالی‌که فعالیت‌های توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی در سازمان استراتژیک بوده و متخصصین توسعه از طریق فعالیت‌هایی مانند مشاوره کارکنان، مدیریت دانش، مدیریت و توسعه مسیر شغلی و ... نقش شریک استراتژیک کسب و کار را در سازمان ایفا می‌کنند (۸). بنابراین برای بقا در دنیای رقابتی لازم است تا در توسعه منابع انسانی نیز از رویکردی فرایندمحور و اداری به سوی رویکردی استراتژیک حرکت کنیم (۹).

جدول شماره (۱) طبقه بندی اقدامات توسعه استراتژیک منابع انسانی (۸)

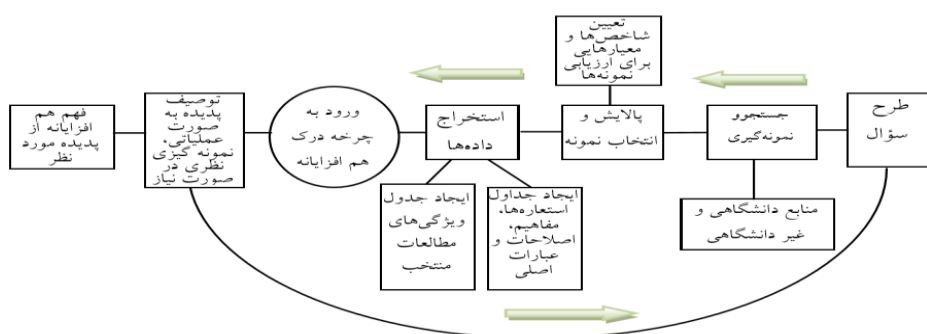
مبادله‌ای	سنتی	تحول‌گرایانه
ثبت گزارش‌های آموزش و توسعه فرایندهای تعیین برنامه فرایندهای طراحی برنامه آموزش مهارت	تحلیل نیاز و سیستم‌های ارزیابی آموزش جامعه پذیری آموزش مدیریتی یادگیری حین کار سیستم‌های مبتنی بر شایستگی مدیریت عملکرد و مربی‌گری	شریک استراتژیک کسب و کار مشاوره کارکنان توسعه رهبری و مدیریتی مدیریت دانش مدیریت و توسعه مسیر شغلی برنامه‌های تغییر فرهنگی

- 1 . Garavan
- 2 . Lepak et al
- 3 . Gilley & Maychonic
- 4 . Transactional
- 5 . Traditional
- 6 . Transformational

نقش تحول‌گرایانه متخصصین توسعه منابع انسانی را قادر می‌سازد که به ابزاری استراتژیک در بهبود اثربخشی سازمان، آمادگی رقابتی و تجدید ظرفیت‌ها تبدیل شوند (۱۰). در واقع دیدگاه اقدامات مبادله‌ای توسعه منابع انسانی توجه کمتری به اهداف و استراتژی‌های سازمان دارد و هرچه به سمت دیدگاه اقدامات تحول‌گرایانه توسعه منابع انسانی می‌رویم، اقدامات مذکور بیشتر در راستای حمایت از اهداف و استراتژی‌های سازمانی می‌باشد و در واقع جهت‌گیری استراتژیک و نقش سرمایه انسانی در دستیابی به استراتژی‌های سازمان مطرح می‌شود (۷). این موضوع توسط بسیاری از محققین نیز مطرح شده‌است که در فرایند توسعه منابع انسانی در سازمان به جای تاکید بر خروجی‌های اجرایی باید به دیدگاه استراتژی-محور پردازیم (۱۱). اهمیت و شناخت منابع انسانی به عنوان یکی از دارایی‌های ارزشمند سازمان گواه خوبی برای اقدامات توسعه منابع انسانی تحول‌گرایانه است. در واقع در این رویکرد متخصصین توسعه منابع انسانی اقدامات ستودنی در توسعه ظرفیت انسان‌ها برحسب ظرفیت‌های تفکرشان، دانش، مهارت، تغییر دیدگاه‌ها و رفتار آنها از طریق دستورالعمل‌های توسعه منابع انسانی سیستماتیک و سازمان دارند (۱۲). با بررسی مدل‌های ارائه شده در گذشته و همچنین بازبینی سیستماتیک صورت گرفته در زمینه توسعه منابع انسانی این نتیجه حاصل می‌شود که اکثر مدل‌های موجود به بهبود عملکرد سازمانی، تسهیل تغییر سازمانی و دستیابی به اهداف و استراتژی‌ها با بکارگیری رویکرد فرایند محور و سنتی مانند اجرای فرایندهای اداری، آموزش و یادگیری سازمانی، مدل‌های شایستگی و برنامه‌های آموزش رسمی پرداخته‌اند و پژوهش‌های اندکی در زمینه توسعه منابع انسانی وجود دارد که فرایندهای توسعه تحول‌گرایانه مانند مشاوره کارکنان، توسعه مسیر شغلی، توسعه رهبری و مدیریتی، مدیریت دانش با رویکرد استراتژیک مورد بررسی قرار گرفته باشند. با توجه به نقد و بررسی مدل‌های توسعه منابع انسانی گذشته و اهمیت بکارگیری رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی، اگرچه برخی از محققین تعاریف پراکنده‌ای برای توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه ارائه کرده‌اند، اما هنوز نتوانسته‌اند که تعریف مشخص و جامعی از آن ارائه دهند و بیشتر مطالعات و نوشته‌ها در این زمینه در حد اظهارنظر شخصی و توضیح تئوریک باقی مانده است. در واقع درباره اثربخشی و کارایی استفاده از چنین رویکردی در سازمان‌ها و همچنین چگونگی توسعه و بکارگیری و اهداف و دستاوردهای چنین رویکردی در سازمان‌ها نظرات پراکنده و نامنسجمی وجود دارد. با توجه به اینکه از مطرح شدن این رویکرد در توسعه منابع انسانی زمان زیادی نمی‌گذرد، می‌توان گفت که هیچ مطالعه‌ای نمی‌توان یافت که در آن به بیان چیهستی، چگونگی و چرایی این رویکرد پرداخته باشد. بنابراین در این پژوهش سعی می‌شود در درجه اول تعریف جامعی از توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه ارائه شود، سپس فرایندها و اقدامات و در نهایت پیامدهای چنین رویکردی در سازمان بیان شود. بنابراین هدف اصلی این پژوهش ارائه مدل توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه در سازمان می‌باشد.

روش شناسی پژوهش

روش فراترکیب تفسیری کیفی "ابزاری است برای ترکیب گروهی از مطالعات در یک موضوع مرتبط برای درک بهتر و بالاتر از آن موضوع، به طوری که هر کدام از مطالعات منفرد زمانی که در کنار هم و به عنوان یک بسته دانش قرار می‌گیرند، باعث ایجاد هم افزایی شده و موجب ایجاد درکی جدید، عمیق تر و وسیع تر از پدیده مورد مطالعه شوند". مراحل این روش حالت دورانی دارد و در آن جستجو و بررسی نظام یافته مطالعات از طرح سوال‌های اولیه و جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی آغاز می‌شود. پس از آن باید نمونه‌ها پالایش شده و از میان آنها مطالعاتی که بیشترین ارتباط با موضوع و اهداف ما از طریق فیلترهایی همچون بازه مطالعه، بررسی عنوان، چکیده، محتوا، نتایج و ... در این امر دخیل انتخاب می‌شوند. حتی از کوآروم چارت^۱ نیز برای به تصویر کشیدن چگونگی پالایش مطالعات استفاده می‌شود. در این مرحله تعیین اینکه کدام یک از مطالعات باید در تحلیل نهایی وارد شوند، مهم است و شاخص‌ها و معیارهایی برای آن نیز باید تعیین شود. با توجه به این مطالب نمونه‌گیری به دو صورت هدفمند و نظری انجام شده و جستجوها هدفمندتر می‌شود (۱۳).



شکل شماره (۱) فرایند فراترکیب تفسیری کیفی (۱۳)

مراحل انجام پژوهش

مراحل روش فراترکیب تفسیری کیفی همانگونه که در بالا نیز ذکر شد حالت دورانی دارد. یعنی در هر مرحله جستجو، کلمات کلیدی جدیدی مطرح می‌شوند و جستجو تا جایی ادامه پیدا می‌کند که یافته‌ها به اشباع نظری و درک هم افزایی از موضوع برسد. به طور کلی مراحل انجام این پژوهش شامل طرح سوال و شروع پژوهش، جستجو و نمونه‌گیری، پالایش و انتخاب نمونه‌ها، استخراج کدها و مفاهیم، ترکیب کدها و مفاهیم، تحلیل و ارائه یافته‌ها می‌باشد (۱۳).

طرح سوال و شروع پژوهش

سوال اصلی: مدل توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه چگونه است؟

سوالات فرعی:

- توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه چیست و چگونه تعریف می‌شود؟ (چیستی)
- فرایندها یا اقدامات لازم جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه شامل چه مواردی است؟ (چگونگی)
- اهداف، پیامدها و خروجی‌های توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه شامل چه مواردی است؟ (چرایی)
- ورودی‌های مورد نیاز جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه شامل چه مواردی است؟

جستجو و نمونه‌گیری

در این پژوهش در هر مرحله جستجو یکسری سوالات فرعی مطرح می‌شود. در واقع جستجوی اولیه با کلماتی چون "توسعه منابع انسانی" و "مدل توسعه منابع انسانی" در پایگاه داده‌های معتبری چون اسکوپوس^۱، امرالد^۲، الزویر^۳، ساینس دایرکت^۴، جی استور^۵، پروکوئست^۶، وایلی^۷، سیج^۸ آغاز شد و تعداد ۱۰۳۲ مقاله و ۶۱ کتاب خارجی و ۶۵ مقاله و ۲۸ کتاب داخلی یافت شد. سپس از بین منابع یافت شده در مرحله قبل، منابعی که در عنوان، چکیده و یا متن آنها کلمه "تحول‌گرایانه"، "توسعه تحول‌گرایانه"، "مدل توسعه تحول‌گرایانه"، "رویکرد توسعه تحول‌گرایانه"، وجود داشت، انتخاب شد و از میان آنها منابع نامرتبط حذف شدند و در این مرحله به ۱۱ منبع شامل ۴ مقاله، ۵ کتاب و ۲ پایان‌نامه دست یافتیم. در مرحله بعد با مطالعه هفتمند^{۱۱} منبع انتخاب شده، به کلمات کلیدی جدیدی چون "نتیجه‌محور"، "دستیابی به استراتژی‌ها"، "بهبود آمادگی رقابتی سازمان"، "بهبود ظرفیت

-
1. Scopus
 2. Emerald
 3. Elsevier
 4. Science direct
 5. Jstor
 6. Proquest
 7. Wiley
 8. Sage

سازمانی"، "تسهیل تغییر سازمانی"، "بهبود عملکرد فردی و سازمانی"، برخورد کردیم که دامنه جستجو را گسترده تر کرد. مجدداً به مطالعه منابع اولیه توسعه منابع انسانی پرداختیم و از میان آنها، ۲۰ منبع دیگر که شامل کلمات کلیدی مرتبط بود انتخاب کردیم. بنابراین در نهایت ۳۱ منبع که شامل ۲۱ مقاله (به شرح زیر) و ۱۰ کتاب و پایان نامه بود برای بررسی و تحلیل بدست آمد. جدول زیر به طور خلاصه نشان می‌دهد که مهمترین سوالات، واژه‌های کلیدی، پایگاه‌های اطلاعاتی جستجو شده، مقالات و تحقیقات انتخاب شده برای پاسخ به سوالات تحقیق شامل چه مواردی می‌باشد:

جدول شماره (۲) چارچوب کلی طرح سوالات و جستجوی اطلاعات در پژوهش

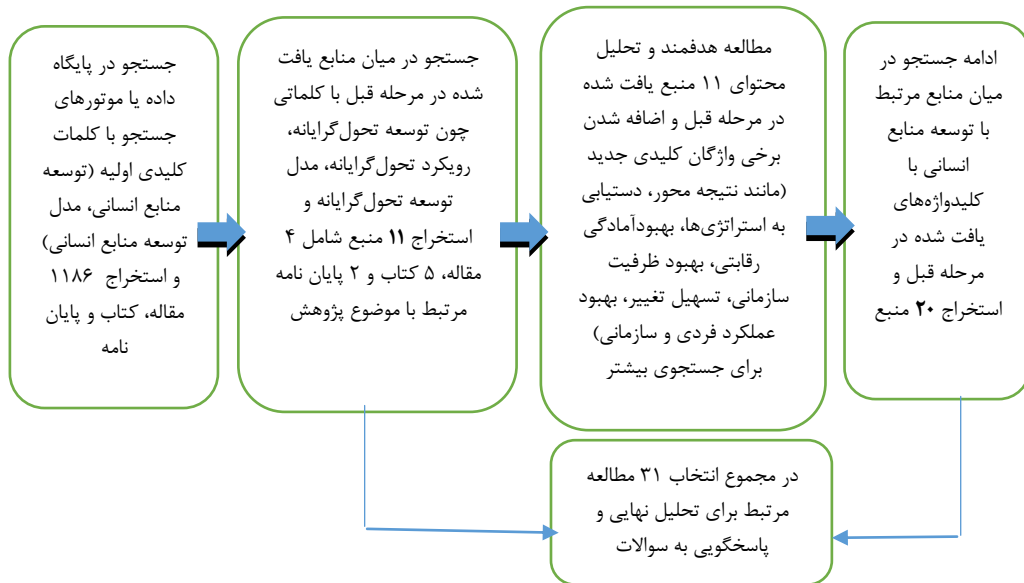
سوالات پژوهش	واژه‌های کلیدی لاتین برای جستجو
توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه چیست و چگونه تعریف می‌شود؟ (چیستی)	HRD, Human resource development, HRD model, Human resource development model, Transformational development, Transformational development model, transformational Human resource management, transformational HRM, transformational HR, transformational Human resource, transformational approach, transformational role of human resource development specialist, Result based, strategic human resource development, competitive readiness, competitive advantage, change implementation, organizational change, individual development, improve organizational performance, improve organizational effectiveness, improve employee performance, strategic human resource development or SHRD, strategic partnership, organizational factor, internal factor,
اهداف و پیامدهای توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه شامل چه مواردی است؟ (چرایی)	
فرایند یا اقدامات لازم جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه شامل چه مواردی است؟ (چگونگی)	
ورودی‌های مورد نیاز برای توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه شامل چه موارد است؟	

پالایش و انتخاب نمونه‌ها

در روش فراترکیب ارائه شده توسط آگوئیر و بالتون^۱ (۲۰۱۴) جهت ارزیابی و انتخاب مطالعات و پژوهش‌ها و ورود به مرحله تحلیل دو معیار اساسی وجود دارد که یکی از آنها ارتباط موقتی و دیگری نقص اساسی است. با توجه به اینکه نقص اساسی صرفاً در مطالعات کیفی کاربرد دارد، از آنجائیکه مطالعات مورد بررسی در این پژوهش ترکیبی از مطالعات کمی، کیفی و مروری بودند از معیار اول یعنی ارتباط موقت در انتخاب و تحلیل مطالعات استفاده شد. یعنی منابعی که در عنوان با موضوع پژوهش ارتباط داشتند ولی محتوای آن‌ها دانشی به موضوع اضافه نمی‌کرد از جریان

1 Aguirre & Balton

تحلیل حذف شدند (۱۳) در نهایت ۳۱ منبع شامل ۲۱ مقاله، ۱۰ پایان نامه و پایان نامه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند که مراحل جستجو و پالایش نمونه‌ها در شکل زیر آورده شده‌است:



شکل شماره (۲) فرایند پالایش و انتخاب نمونه‌ها

در جدول ۲ نام مجله‌ها و در انتهای مقاله نیز نام کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های مورد بررسی آورده شده است.

جدول شماره (۳) فهرست مجله‌ها با فراوانی تعداد مقاله‌ها از هر مجله

تعداد	عنوان نشریه	تعداد	عنوان نشریه
۱	IOSR Journal of Business and Management	۴	Human resource development international
۱	Career planning an Adult development journal	۳	Advances in developing human resources
۱	European Journal of Training and Development	۲	Human resource management
۱	Library management	۱	Irish journal of management
۱	Public personel management	۱	International of human resource development and management
۱	Global Business and Organizational Excellence	۴	Human resource development review

استخراج کدها و مفاهیم

در بررسی مقالات انتخاب شده در مرحله قبل و به منظور پاسخگویی به سوال اصلی و سوالات فرعی پژوهش که شامل چیستی، چرایی و چگونگی و همچنین ورودی‌های مورد نیاز جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه می‌باشد، به طور کلی ۴ مقوله اصلی، ۱۳ مقوله فرعی و ۳۷ مضمون اصلی به دست آمد.

ترکیب کدها و مفاهیم

از ترکیب کدهای بدست آمده در مرحله قبل، ۴ مقوله اصلی، ۱۳ مقوله فرعی و ۳۷ مضمون اصلی بدست آمد. مقوله‌های اصلی شامل "مفهوم توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه"، "اهداف، پیامدها و خروجی‌های توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه"، "فرایندها و اقدامات مورد نیاز جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه"، و "ورودی‌های مورد نیاز جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه" می‌باشد که در ادامه توضیح داده خواهد شد.

تحلیل و ارائه یافته

هدف اصلی این پژوهش پاسخگویی به ۴ سوال اساسی درباره چیستی، چرایی و چگونگی و همچنین مدل مناسب توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه می‌باشد. در بررسی نظام مند و فراترکیب تفسیری کیفی صورت گرفته در این پژوهش ۷ مضمون درباره مفهوم یا چیستی توسعه

منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه، ۹ مضمون در خصوص چرایی، ۱۲ مضمون در خصوص چگونگی و در نهایت ۸ مضمون در خصوص ورودی‌های مورد نیاز برای توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه بدست آمد که ترکیب همه این مقوله‌ها ما را به سمت ارائه مدل توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه رهنمون می‌سازد.

یافته‌های پژوهش

پاسخ به سوال فرعی اول - مفهوم توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

با بررسی و جستجوی نظام مند در مطالعات صورت گرفته در این زمینه، کدهای استخراجی و ترکیب آنها، ۷ مضمون و یا درک نسبت به مفهوم توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی بدست آمد که به شرح زیر است:

جدول شماره (۴) دیدگاه‌ها و تعاریف مختلف از توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

منابع	کدها	تعریف و مفهوم	مضمون یا دیدگاه	مقوله فرعی
۱۰.۸.۱۴.۱۵.۱۶ ۱۷,۱۸.۱۹.۲۰.۲۱	همرستایی استراتژیک، هدایت استراتژیک، بازسازی استراتژیک، ایجاد ارتباط بین اقدامات توسعه و استراتژی‌ها، تبدیل شدن به ابزار استراتژیک	رویکرد توسعه تحول‌گرایانه بر استراتژی نتیجه‌گرا و مبتنی بر عملکرد تمرکز دارد و به سازمان در دستیابی به اهداف و استراتژی‌های کسب و کار کمک می‌کند. در واقع رویکرد تحول‌گرایانه به حداکثرسازی عملکرد و اثربخشی سازمان اشاره دارد و منابع انسانی در این رویکرد به عنوان عامل مهم کسب مزیت رقابتی می‌باشد.	متخصصین توسعه به عنوان شرکت استراتژیک سازمان	حرکت از اقدام محور به سمت نتیجه محور
۱۲.۱۰.۲۲.۲۳.۱۶	شناخت منابع انسانی به عنوان دارایی ارزشمند، نفوذ متخصصین توسعه در افراد، در نظر گرفتن ارزش‌ها، نیازها و احساسات کارکنان	در این رویکرد متخصصین توسعه تحول‌گرایانه بادر نظر گرفتن کارکنان به عنوان یک وجود انسانی ارزشمند از طریق شناسایی ارزش‌ها و منافع آنها به افراد و سازمان در راستای تحقق ارزش‌های فردی کمک می‌کنند.	تحقق ارزش‌های فردی	ارزش محور بودن اقدامات توسعه

۲۴.۲۵.۲۶.۲۲	بهمراه داشتن بیشترین ارزش برای سازمان، تامین نیازهای سازمان، بهبود فرهنگ سازمانی، کمک در تحول فرهنگ سازمانی، ایجاد عدالت اجتماعی	در این رویکرد منابع انسانی به عنوان عاملی مهم در تحقق ارزش‌های سازمانی محسوب می‌شود و این هدف از طریق تحول فرهنگ سازمانی و ایجاد عدالت اجتماعی در سازمان محقق می‌گردد.	تحقق ارزش‌های سازمانی	منابع انسانی
۱۰.۲۳.۱۵.۱۸.۱۶	حداکثرسازی عملکرد فردی، هدفمندکردن و معنادار کردن کارها، ایجاد سیستم‌های باز از لحاظ نوآوری	بکارگیری این رویکرد از طریق هدفمندکردن و معنادار کردن فعالیتها در سازمان، ایجاد سیستمهای باز از لحاظ نوآوری وهمچنین افزایش انعطاف‌پذیری عملکرد در سازمان به بهبود عملکرد فردی منجر می‌شود	بهبود عملکرد فردی	عملکرد محور بودن فرایندها و اقدامات
۱۰.۲۷.۸.۱۹ ۲۱.۲۸.۱۸.	افزایش اثربخشی و کارایی سازمان، بهبود کیفیت محصولات و خدمات، بهبود پاسخگویی، افزایش عملکرد سازمانی	رویکرد توسعه تحول‌گرایانه به معنای استفاده از روش‌های توسعه است که منجر به بهبود کیفیت محصولات و خدمات و پاسخگویی سازمان، حداکثرسازی اثربخشی و کارایی و در نهایت افزایش عملکرد سازمانی می‌شود.	بهبود عملکرد سازمانی	توسعه منابع انسانی
۱۲.۲۵.۱۰.۲۹	متخصصین توسعه به عنوان ایجاد کننده روابط، اتصال دهنده سیستم‌ها، مشارکت متخصصین توسعه با کارکنان، ایجاد روحیه مشارکتی در کارکنان، ایجاد ارتباط و اعتماد میان کارکنان و مدیران	در این رویکرد متخصصین توسعه از طریق ایجاد ارتباط، اعتماد و بهبود روابط کاری، کارکنان را به مبادله ایده و همچنین مشارکت در تصمیم گیری و حل مسائل تشویق می‌کنند.	ارتباط محور بودن اقدامات متخصصین توسعه	ایجاد فرهنگ
۲۵.۱۰.۳۰.۱۵ ۲۶.۱۸.۱۶.	تغییر فرهنگی، عامل تغییر، تسهیل‌گر تغییر، ایجاد احساس نیاز به تغییر فوری، توسعه رهبری در تغییر، ایجاد دیدگاه مناسب تغییر در کارکنان، قهرمان تغییر	رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی به معنای ایجاد فرهنگ و فضای پذیرش تغییر در سازمان از طریق ایجاد احساس نیاز به تغییر در سازمان، توسعه رهبری در تغییر، ایجاد مالکیت و دیدگاه مناسب و یکپارچه سازی تغییر می‌باشد که در این روش متخصصین توسعه به عنوان قهرمان و عامل تغییر ایفای نقش می‌کنند	نقش متخصصین توسعه در تسهیل تغییر سازمانی	مشارکتی و پذیرش تغییر

پاسخ به سوال فرعی دوم- اهداف توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

دومین سوال فرعی مطرح شده در این پژوهش اهداف، پیامدها و خروجی‌های توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه می‌باشد. در همین راستا با بررسی و جستجوی نظام مند در مطالعات صورت گرفته، کدهای استخراجی و ترکیب آنها، ۹ مضمون و یا درک نسبت به این موضوع بدست آمد که در جدول زیر آورده شده است :

جدول شماره (۵) اهداف، پیامدها و خروجی‌های توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

منابع	کدها	توضیحات	مضمون یا دیدگاه	مقوله فرعی
۱۰.۳۱.۱۹.۲۱ ۲۸.۸. ۳۲.۳۳.۳۴.۱۸ ۳۵.۳۶.۱۱.۴۰	بهبود نتایج و عملکرد سازمانی، بهبود کارایی و اثربخشی، بهبود کیفیت خدمات و محصولات و پاسخگویی، مزیت رقابتی	استفاده از رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی منجر به بهبود نتایج و عملکرد سازمانی، اثربخشی و کارایی در سازمان و همچنین بهبود پاسخگویی سازمان نسبت به مسائل داخلی و خارجی، از طرفی منجر به ارتقا کیفیت خدمات و محصولات سازمان می‌گردد.	بهبود عملکرد سازمانی	پیامدهای سازمانی
۳۱.۱۰.۱۷.۱۹.۲۰ ۲۱.۸.۱۴.۱۵ ۱۶.۱۹.۳۲.۳۳.۳۴ ۱۸.۳۵.۳۶.۱۱.۴۰	کمک به سازمان در دستیابی به اهداف ذهنی و عینی، همراستایی استراتژیک، همسوسازی استراتژی‌ها، هدایت استراتژیک، بازسازی و ابزار استراتژیک	در اکثر مطالعات توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی به نقش استراتژیک توسعه منابع انسانی در سازمان اشاره شده‌است. در واقع استفاده از این رویکرد در توسعه کارکنان به دستیابی به اهداف عینی و ذهنی سازمان و همچنین تبدیل شدن متخصصین توسعه و کارکنان به شریک استراتژیک سازمان کمک می‌کند.	تحقق اهداف و استراتژی‌ها	
۱۶, ۱۰	تجدید ظرفیت‌ها و قابلیت‌های جدید سازمانی، افزایش ظرفیت عملکردی سازمان، توسعه ظرفیت خودبازسازی سازمان مواجهه با شرایط جدید	پیاده سازی چنین مکانیزمی در سازمان باعث ایجاد یا تجدید ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها جدید سازمانی، افزایش ظرفیت عملکردی سازمان و توسعه ظرفیت خودبازسازی در مواجهه با شرایط جدید می‌گردد.	ایجاد تحول در ظرفیت سازمانی	
۳۱.۱۰.۲۱.۲۸.۲۵ ۳۰.۱۵.۲۶.۱۶.۳۲ ۳۴.۱۸.۳۵.۳۶.۱۱. ۴۰	مقابله با مقاومت در مقابل تغییر، هدایت و تسهیل در اجرای تغییر، ارتقا کیفیت تغییر، توسعه رهبری در تغییر، ایجاد دیدگاه تغییر در کارکنان، قهرمان تغییر	جهت گیری توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی نشان می‌دهد که متخصصان توسعه منابع انسانی علاوه بر اینکه شرکای استراتژیک می‌باشند، به عنوان عواملان تغییر سازمانی عمل می‌کنند و اجرا و مدیریت فرایندهای تغییر را تسهیل می‌نمایند.	تسهیل تغییر سازمانی	

۱۲.۳۹.۱۰.۱۸	بهبود فرهنگ کاری، بهبود ارتباطات، هدایت روابط کارکنان، توسعه مهارت‌های گروهی و بین فردی، حل تعارضات، ایجاد محیط کاری مثبت	استفاده از فرایندهای مناسب جهت توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی باعث بهبود فرهنگ کاری، بهبود ارتباطات و هدایت روابط کارکنان، توسعه مهارت‌های بین فردی، حل تعارضات و ایجاد محیط کاری مثبت می‌گردد.	توسعه رفتارهای مطلوب کارکنان	پیامدهای فردی
۱۰.۲۹	ایجاد رویکرد مشارکتی در کارکنان در شناسایی و حل مسائل، ایجاد دیدگاه مشترک در کارکنان، مشارکت در تصمیم‌گیری و اجرای تغییر	استفاده از رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی سازمان‌ها و بکارگیری متخصصین ماهر در این زمینه منجر به ایجاد رویکرد مشارکتی و سینرژیک در بین کارکنان جهت شناسایی حل مسائل، ایجاد دیدگاه تغییر مشترک در کارکنان و مشارکت در تصمیم‌گیری در برنامه ریزی و اجرای تغییر می‌شود.	توسعه رفتارهای مشارکتی	
۲۹, ۱۰	شناخت منابع انسانی به عنوان یک دارایی ارزشمند، ایجاد اعتماد و تعهد در کارکنان، افزایش رضایت شغلی	اهمیت و شناخت منابع انسانی به عنوان یکی از دارایی‌های ارزشمند سازمان گواه اصلی توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه است که این موضوع موجب ایجاد اعتماد و تعهد در کارکنان و افزایش رضایت شغلی می‌گردد.	بهبود نگرش کارکنان	
۱۲.۲۸	بهبود ظرفیت کارکنان از لحاظ طرز تفکر، دانش، مهارت‌ها، دیدگاه‌ها، توسعه مهارت‌های تشخیصی کارکنان جهت تحلیل مسائل عملکردی و مشکلات سازمانی، کمک به بهبود مهارت‌های تحلیلی مدیران	در بسیاری از تحقیقات بیان شده‌است که استفاده از رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی منجر به توسعه ظرفیت کارکنان از لحاظ طرز تفکر، دانش، مهارت‌ها، دیدگاه‌ها، توسعه مهارت‌های تشخیصی کارکنان جهت تحلیل مسائل عملکردی و مشکلات سازمانی می‌گردد.	توسعه ظرفیت و مهارت‌های تشخیصی کارکنان	
۳۱.۱۰.۲۸.۳۳.۳۴ ۱۸.۳۶.۱۱.۴۰	بهبود عملکرد کارکنان، توسعه عملکرد فردی	دیدگاه تحول‌گرایانه به دنبال حداکثر کردن عملکرد فردی و در نهایت بهبود مدیریت عملکرد می‌باشد.	ارتقا عملکرد فردی	

پاسخ به سوال فرعی سوم: فرایندها و اقدامات موردنیاز جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

به طور کلی در این سوال به دنبال این موضوع هستیم که متخصصین توسعه منابع انسانی و مدیران در سازمان با بکارگیری چه اقدامات و فرایندهایی می‌توانند رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی

را در سازمان اجرا کنند. در همین راستا با بررسی و جستجوی نظام مند در مطالعات صورت گرفته در این زمینه، کدهای استخراجی و ترکیب آنها، ۱۲ مضمون و یا درک نسبت به این موضوع بدست آمد که به شرح زیر است:

جدول شماره (۶) فرایندها و اقدامات مورد نیاز جهت توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه

مقوله فرعی	مضمون یادیدگاه	توضیحات	کدها	منابع
هدایت فعالانه منابع انسانی توسط متخصصین توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی و مدیران	مشاوره کارکنان	از مهمترین اقدامات در توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی در سازمان رسمی‌سازی و ایجاد سیستم مشاوره و بازخور کارکنان از طریق اجرای برنامه‌ها و گفتگوهای مشاوره‌ای و انگیزشی جهت افزایش خودآگاهی و حل مسائل فردی و کاری و مشورت با کارکنان در تصمیم‌گیری می‌باشد	اجرای برنامه مشاوره کارکنان، گفتگوهای مشاوره‌ای و انگیزشی، رسمی‌سازی فرایند مشاوره در سازمان، ایجاد سیستم مشاوره و بازخور جهت خودآگاهی	۱۰۸.۱۲.۱۴ ۳۰.۳۷.۱۶
پایاده سازی نظام توسعه مسیر شغلی کارکنان	ایجاد اعتماد و ارتباط مستمر با کارکنان	در این رویکرد متخصصین توسعه، از طریق بررسی دیدگاه‌ها و شناسایی نیازها و انتظارات کارکنان و تلاش جهت رفع آنها و تعامل مستمر با کارکنان به ایجاد جو اعتماد و پذیرش، توسعه ارتباطات انسانی و ایجاد شبکه ارتباطی میان کارکنان و مدیران می‌پردازند.	بررسی دیدگاه‌های کارکنان، ایجاد شبکه‌های ارتباطی میان افراد، تعامل مستمر با کارکنان، رفع نیازهای کارکنان، ایجاد جو اعتماد و پذیرش، توسعه ارتباطات	۱۶۸.۱۲.۱۴ ۲۲.۱۵. ۲۶.۱۸.
پایاده سازی نظام توسعه مسیر شغلی کارکنان	برنامه ریزی مسیر شغلی کارکنان	یکی از مهمترین فرایندهای توسعه تحول‌گرایانه، کمک به برنامه ریزی مسیر شغلی کارکنان از طریق بررسی دیدگاه‌های افراد در مورد شغل و سازمان، انتظارات و ترجیحات درونی کارکنان در مسیر شغلی و حمایت و توسعه آنها جهت کسب اهداف فردی می‌باشد.	بررسی انتظارات کارکنان در مسیر شغلی، حمایت از افراد و اهداف فردی در مسیر شغلی، ترجیحات درونی، نیازهای افراد در شغل، بررسی دیدگاه افراد	۱۷۸.۱۲.۱۴.۲۲

<p>۸.۱۲.۲۵.۱۴ ۱۰.۲۶.۴۰</p>	<p>تعیین مسیر ارتقای شغلی، فرصتهاو سیستمهای ارتقا، برنامه‌ریزی جانشین‌پروری، توسعه افراد در سازمان، بهبود فرصت‌های مسیر شغلی، توسعه مهارت‌ها</p>	<p>در این رویکرد متخصصین توسعه از طریق به تصویر کشیدن مسیر شغلی و تعیین مسیر ارتقای شغلی، طراحی سیستم‌های ارتقا، برنامه ریزی جانشین پروری و توسعه مدیران آینده، بهبود فرصت‌های مسیر شغلی و ارتقا و همچنین توسعه مهارت‌های کارکنان در این مسیر به مدیریت مسیر شغلی کارکنان و همچنین استقرار نظام جانشین پروری در سازمان کمک می‌کنند.</p>	<p>مدیریت مسیر شغلی کارکنان و جانشین پروری</p>	
<p>۳۱.۱۷.۱۶.۸ ۳۰.۲۳.۱۵.</p>	<p>رهبری تحول‌گرایانه، استفاده از رویکرد رهبری تحول‌گرایانه، توسعه رهبری و مدیریتی</p>	<p>بکارگیری مکانیزم‌های توسعه رهبری و مدیریت در سازمان و همچنین استفاده از رویکرد رهبری تحول‌گرایانه به تحقق اهداف توسعه تحول‌گرایانه کارکنان کمک می‌کند.</p>	<p>بکارگیری رویکرد رهبری تحول‌گرایانه</p>	
<p>۱۷.۸.۱۴.۱۰ ۳۰.۲۲.۱۵</p>	<p>بهبود فرایندهای مدیریت تغییر، ایجاد فرهنگ تغییر، مدیریت فرهنگی تغییر، سیستم اطلاع رسانی و بازخور تغییر، ایفای نقش قهرمان تغییر، به اشتراک- گذاری اطلاعات تغییر، تغییر دیدگاه افراد، مشارکت کارکنان در تغییر، توسعه فرهنگ سازمانی</p>	<p>استفاده از رویکرد تغییر تحول‌گرایانه که شامل ایجاد فرهنگ تغییر و ریسک پذیری، اصلاح و بهبود فرایندهای مدیریت تغییر شامل برنامه ریزی، مشارکت کارکنان در فرایند تغییر، سیستم اطلاع رسانی و بازخور و به اشتراک گذاری اطلاعات تغییر می‌باشد و همچنین مدیریت فرهنگی تغییر، ایفای نقش قهرمان تغییر توسط متخصصین توسعه منابع انسانی به توسعه تحول‌گرایانه کارکنان در سازمان کمک می‌کند</p>	<p>بکارگیری رویکرد تغییر تحول‌گرایانه و برنامه‌های تغییر فرهنگی</p>	<p>بکارگیری مکانیزم‌ها و رویکردهای تحول‌گرایانه</p>
<p>۸.۲۵.۱۴.۲۶.۳۸</p>	<p>سازمان یادگیرنده، یادگیری سازمانی، یادگیری هدفمند در کار، فرهنگ و جو یادگیری از خطاها،</p>	<p>توسعه رویکرد یادگیری تحول‌گرایانه که به معنای توسعه سازمان یادگیرنده و فرهنگ و جو یادگیری</p>	<p>بکارگیری رویکرد یادگیری تحول‌گرایانه</p>	

	یادگیری پویا	سازمانی، پویا و هدفمند یکی از اقدامات موثر در راستای توسعه تحول‌گرایانه کارکنان است		
۲۶.۳۷.۱۴.۸ ۱۶.۱۰.۲۵.	تعیین استراتژی برای توسعه منابع انسانی، طراحی سیستم‌های اطلاعاتی جهت حل مسائل و مشکلات، ایجاد فلسفه توسعه تحول‌گرایانه، تعیین فرایندهای توسعه تحول‌گرایانه، حمایت از استراتژی‌ها	یکی از مهمترین اقدامات در توسعه تحول‌گرایانه، برنامه‌ریزی استراتژیک و اجرای فرایندهای مرتبط می‌باشد که این موضوع از طریق ایجاد فلسفه توسعه تحول‌گرایانه در سازمان، تعیین استراتژی و فرایندهای توسعه منابع انسانی، استفاده از ابزار نوآورانه در توسعه و طراحی سیستم اطلاعاتی جهت حل مسائل می‌باشد.	برنامه ریزی استراتژیک و اجرای فرایند توسعه تحول‌گرایانه	تعیین خط مشی توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی
۸.۱۲.۱۰.۴۰	ارزیابی عملکرد فرایند توسعه، سیستم بازخور، ارزیابی اثربخشی سیستم آموزش و توسعه، دریافت اطلاعات بازخور، بررسی نرخ بازگشت توسعه	عملکرد و اثربخشی سیستم توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی می‌بایست مورد ارزیابی دوره‌ای قرار گیرد. این هدف با دریافت بازخور و اطلاعات از افراد، بررسی نرخ بازگشت سرمایه و میزان دستیابی به اهداف فردی و سازمانی محقق می‌شود.	ارزیابی اثربخشی فرایند توسعه تحول‌گرایانه	
۸.۱۰.۱۲	ایجاد انجمن عملیاتی حرفه‌ای، اجماع و مشارکت در حل مسائل	یکی از فرایندهای مهمی که در توسعه یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده مطرح شده‌است ایجاد انجمن‌های خبرگی است. یافته پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که اجماع و مشارکت حرفه‌ای در حل مسائل که یکی از وظایف متخصصین توسعه تحول‌گرایانه می‌باشد از طریق انجمن خبرگی در سازمان امکان‌پذیر است.	ایجاد و توسعه انجمن خبرگی در سازمان	

۸.۱۲.۳۷.۲۶	فرایند اشتراک و تسهیم دانش، انتقال دانش	یکی از اقدامات اصلی که در توسعه تحول‌گرایانه کارکنان انجام می‌شود استقرار نظام مدیریت دانش است که شامل فرایند اشتراک، تسهیم و انتقال دانش می‌باشد	استقرار نظام مدیریت دانش
۱۰.۱۶.۸	ایجاد تعهد به تغییر، ایجاد اعتماد به تغییر در کارکنان، جلب مشارکت کارکنان در فرایند تغییر فرهنگ	یکی دیگر از اقدامات و برنامه‌های مورد نیاز برای توسعه تحول‌گرایانه کارکنان، اجرای برنامه‌های تغییر فرهنگی از طریق ایجاد تعهد و اعتماد به تغییر فرهنگی در کارکنان، تعریف موفقیت‌ها و جلب مشارکت در فرایند تغییر فرهنگی می‌باشد	اجرای برنامه‌های تغییر فرهنگی

پاسخ به سوال فرعی چهارم: ورودی‌های موردنیاز جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

پس از پاسخ به سوال اول، دوم و سوم فرعی، شناسایی ورودی‌های مناسب جهت توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه ما را به سمت ارائه مدل مناسب که در واقع سوال اصلی این پژوهش نیز می‌باشد رهنمون می‌سازد. بنابراین پس از بررسی و جستجوی نظام مند در مقالات پالایش و انتخاب شده و پس از کدگذاری و ترکیب آنها، ۹ مضمون و یا دیدگاه در این زمینه بدست آمد که به شرح زیر می‌باشد:

جدول شماره (۷) ورودی‌های مورد نیاز جهت توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه

منابع	کدها	توضیحات	مضمون یادیدگاه	مقوله فرعی
۱۰.۱۷.۲۷.۳۹.۸ ۲۲.۱۵.۲۶.۴۰	اتصال‌دهنده سیستم، شریک استراتژیک، دیده‌بان، شناسایی و درک اصول مالی، شناسایی عوامل مزیت رقابتی، ایجاد ارتباط بین اقدامات و استراتژی‌ها، ارائه راه‌حل نوآورانه، تبدیل ایده‌ها به اقدام	یکی از مهمترین منابع وجود متخصصین توسعه با زیرنقش‌های اتصال‌دهنده سیستم، شریک استراتژیک، شناسایی و درک اصول و مسائل مالی سازمان، شناسایی عوامل مزیت رقابتی، ایجاد ارتباط بین اقدامات و استراتژی‌ها، پاسخ به تغییر، ارائه راه‌حل‌های نوآورانه و تبدیل ایده‌ها به اقدام در سازمان می‌باشد.	متخصصین توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی با زیرنقش‌های کسب و کار و مالی	منابع انسانی

<p>حل‌کننده مسائل، استراتژیست، تاثیرگذاری بر تفکر، تبدیل ایده‌ها به برنامه‌های عملیاتی، نقش فعال در تصمیم- گیری و مدیریت تغییر</p> <p>۱۰.۱۴.۳۰.۲۶.۲۷ ۱۷.۱۶.۴۰.</p>	<p>پیاده سازی رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی نیازمند وجود متخصصین توسعه با زیر نقش‌های استراتژیک مانند حل کننده مسائل و استراتژیست، تاثیرگذاری بر تفکر، تبدیل ایده‌ها به برنامه عملیاتی، نقش فعال در تصمیم‌گیری و مدیریت تغییر می‌باشد.</p>	<p>متخصصین توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی با زیرنقش‌های استراتژیک</p>	
<p>ایجادکننده روابط، ارتباط دهنده، حمایت از کارکنان، ایجاد اعتبار و اعتماد در میان کارکنان، شوند فعال، حس همدردی، ارتباطات مبتنی بر اعتماد</p> <p>۱۰.۱۷.۱۲.۱۴.۱۶ ۲۲.۴۰</p>	<p>یکی از مهمترین زیرنقش‌های متخصصین توسعه تحول‌گرایانه که از منابع ورودی این رویکرد است زیرنقش‌های ایجاد کننده روابط و ارتباطات مبتنی بر اعتماد، مشارکت کننده و ارتباط دهنده می‌باشد که از طریق آموزش مهارت‌ها و شایستگی جدید به کارکنان و فهم و حمایت از نیازهای آنها، دریافت راه حل‌های کارکنان، ایجاد اعتبار و ارتباطات میان کارکنان، شنودفعال و حس همدردی بدست می‌آید.</p>	<p>متخصصین توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی با زیر نقش‌های ایجاد ارتباط</p>	
<p>انگیزه‌های فردی، تمایل به پیشرفت، تعهد به بهبود عملکرد، اعتماد به سازمان و متخصصین توسعه</p> <p>۱۶.۱۰.۱۲.۲۵.۴۰</p>	<p>اجرای رویکرد توسعه تحول‌گرایانه کارکنان در سازمان بدون وجود انگیزه‌های فردی، تمایل به پیشرفت، تعهد به بهبود عملکرد، اعتماد به سازمان و متخصصین توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه امکان پذیر نمی‌باشد.</p>	<p>عوامل فردی مربوط به کارکنان</p>	
<p>فراهم کردن منابع مالی، نوآوری‌های مالی، عدم</p> <p>۱۰.۸.۳۶.۳۱</p>	<p>پیاده سازی رویکرد توسعه تحول‌گرایانه کارکنان در سازمان</p>	<p>منابع مالی</p>	<p>منابع</p>

سازمانی	بدون منابع و حمایت‌های مالی امکان پذیر نمی‌باشد و وجود محدودیت‌های مالی می‌تواند به اجرای دقیق این رویکرد آسیب بزند.	محدودیت‌های مالی	
فرهنگ شایستگی و یادگیری مستمر	یکی از مهمترین ورودی‌ها و در پیاده سازی رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه، وجود مدل شایستگی در سطح کارکنان و مدیران، وجود سیستم‌های مبتنی بر شایستگی و فرهنگ یادگیری مستمر می‌باشد.	وجود مدل شایستگی، توسعه شایستگی‌ها، مدلسازی شایستگی‌ها، وجود سیستم‌های مبتنی بر شایستگی، یادگیری مستمر	.۸.۱۰.۳۸.۱۲.۲۴ ۲۷.۱۵.۱۲
نقش، حمایت و تعهد مدیران	در همه تحقیقات گذشته به نقش، باور، تعهد و حمایت مدیران در سطوح ارشد، میانی و حتی عملیاتی در توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی اشاره شده‌است که این موضوع بدون وجود شایستگی‌های فنی و رهبری مدیران، مشاوره، حمایت و تشویق کارکنان توسط آنها برای ایجاد اعتماد و پذیرش امکان پذیر نیست.	باور و تعهد مدیران به توسعه تحول‌گرایانه، شایستگی‌های فنی و رهبری مدیران، وجود مدیران آشنا با رویکرد تحول‌گرایانه، تشویق کارکنان برای پذیرش تغییر، ایجاد اعتماد در کارکنان	.۱۰.۳۸.۲۵.۱۴.۲۴ ۲۳.۳۷.۱۵.۲۶.۴۰

<p>۱۰.۱۶.۳۸.۸.۲۵ ۱۵.۲۴.۱۷.۳۲.۴۰</p>	<p>استراتژی توسعه کارکنان، استراتژی مدیریت منابع انسانی، رویکرد استراتژیک، برنامه‌ریزی استراتژیک، چشم‌انداز سازمان، ماموریت سازمان</p>	<p>یکی از مهمترین پیامدهای رویکرد توسعه تحول‌گرایانه دستیابی به استراتژی‌های سازمان و منابع انسانی می‌باشد. بنابراین برنامه ریزی استراتژیک (تعیین استراتژی، سیاست‌ها و خط مشی‌ها، چشم‌انداز و ماموریت) در سطح سازمان و در سطح مدیریت منابع انسانی از ورودی‌های پیاده سازی و اجرای این رویکرد می‌باشد. در فرایند توسعه منابع انسانی نیز می‌بایست استراتژی‌هایی همراستا با استراتژی‌های سازمان و منابع انسانی تدوین شود.</p>	<p>استراتژی‌های کسب و کار، مدیریت منابع انسانی و توسعه منابع انسانی</p>	
<p>۱۷.۱۶.۳۸.۸.۱۲ ۲۵.۳۷.۲۶.</p>	<p>تجزیه و تحلیل شغل، مدل شایستگی، مسیر ارتقا، مدیریت عملکرد، فرایندهای آموزش و توسعه، حقوق و پاداش</p>	<p>جهت پیاده‌سازی فرایندهای مرتبط با توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی مانند توسعه مسیر شغلی و مدیریت دانش، زیرسیستم‌های منابع انسانی مانند تجزیه و تحلیل شغل، مدل شایستگی، مسیر ارتقا شغلی، مدیریت عملکرد، فرایندهای آموزش و توسعه و همچنین فرایندهای حقوق و پاداش مورد نیاز است</p>	<p>فرایندها و زیرسیستم‌های منابع انسانی</p>	

- پاسخ به سوال اصلی پژوهش: ارائه مدل توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

با توجه به تم‌های بدست آمده در پاسخ به سوالات فرعی پژوهش و در راستای پاسخگویی به سوال اصلی پژوهش، می‌توان مدل توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه که شامل ورودی، فرایند و خروجی است را ارائه کرد به شرح زیر می‌باشد :



شکل شماره (۳) مدل توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه

روایی و پایایی پژوهش

روایی و پایایی از موضوعات مهم در روش پژوهش می‌باشد. روایی پژوهش به این معناست که آیا موضوعی که ادعا می‌شود، به طور واقعی بررسی شده‌است یا خیر. پایایی نیز نشان دهنده این است که یک پژوهش تا چه میزان قابلیت تکرارپذیری دارد. در این پژوهش از رویکرد کل‌نگر برای افزایش روایی پژوهش استفاده شده‌است. در رویکرد کل‌نگر به جای سنجش روایی در پایان پژوهش، معیارهایی (به شرح جدول ۷) در طول پژوهش وجود دارد که به وسیله خود محقق رعایت می‌شود که روایی آن افزایش یابد (۴۱).

جدول شماره (۸). معیارهای بررسی روایی پژوهش (۴۱)

معیارهای روایی	توضیحات	چگونگی استفاده در این پژوهش
به هم پیوستگی در روش	ماهیت چرخشی داشتن طرح پژوهش و بازگشت به عقب مداوم محقق برای تصحیح اشتباهات به جای نتیجه‌گیری سریع است	روش فراترکیب تفسیری کیفی در طرح خود ماهیتی چرخشی دارد بطوریکه محقق در مواردی مقالاتی را که کنار گذاشته بود، دوباره به تحلیل بازگرداند
بسندهی در نمونه‌گیری	اطمینان از رسیدن به اشباع نظر	متن کامل بیش از ۵۲ مقاله و ۱۷ کتاب و پایان‌نامه مطالعه شد اما کفایت ۱۴ مقاله، ۱۳ کتاب و ۲ پایان‌نامه بدست آمد
همخوانی داده‌های جمع آوری شده با تجزیه و تحلیل اطلاعات	زمانی حاصل می‌شود که کار تحلیل همزمان با جمع آوری داده‌ها انجام شود.	در این تحقیق همزمان با بررسی مقالات اولیه تحلیل‌ها صورت می‌گرفت و جستجوهای بیشتر و تحلیل‌های مجدد موجب اصلاحات در نتیجه‌گیری‌های اولیه یا تقویت آنها می‌شد
برخورداری از مبانی نظری	مقایسه آنچه به دست آمده با نظریه‌های پیشین و داشتن پیشینه و اشتراک نظری	یافته‌های این پژوهش پشتوانه‌های نظری همچون توسعه منابع انسانی و رویکرد تحول‌گرایانه دارد.

در این پژوهش برای بررسی میزان پایایی از ضریب کاپا کوهن استفاده شد. بنابراین مقالات، کتب و پایان‌نامه‌های مورد بررسی در این پژوهش در اختیار یک شخص خبره منابع انسانی جهت تایید و یا

اصلاح قرار گرفت. پس از آن نظرات محقق و شخص خبره مقایسه شدند. با توجه به اینکه شاخص کاپای این پژوهش ۰.۶۹۵ (بازه مورد قبول: $0.6 < K < 0.8$) قرار گرفت، پایایی آن تایید شد.

بحث و نتیجه گیری

بررسی مدل‌های توسعه منابع انسانی حاکی از آن است که اکثر مدل‌های موجود به نحوی در طبقه‌بندی خاصی از اقدامات توسعه منابع انسانی جای می‌گیرد که شامل مبادله‌ای، سنتی و تحول-گرایانه می‌باشد. فعالیت‌های توسعه منابع انسانی مبادله‌ای و سنتی به لحاظ استراتژیک و حمایت از اهداف سازمانی ارزش اندکی دارند. درحالی‌که فعالیت‌های توسعه تحول‌گرایانه در سازمان استراتژیک بوده و متخصصین توسعه منابع انسانی از طریق فعالیت‌هایی مانند مشاوره کارکنان، توسعه رهبری و مدیریتی، مدیریت، توسعه مسیر شغلی و ... نقش شریک استراتژیک کسب و کار را در سازمان ایفا می‌کنند. آنچه در ادبیات توسعه منابع انسانی و بررسی مدل‌های موجود مشهود است، این است که اکثر مدل‌های ارائه شده در چارچوب سنتی یا مبادله‌ای قرار گرفتند و فقدان مدلی جامع در زمینه توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه احساس می‌شود. بنابراین در این پژوهش، پس از مطالعه مدل‌های توسعه منابع انسانی به بررسی مفهوم توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی (چیستی) و سپس ارائه مدلی جامع با این رویکرد که شامل ورودی‌ها، فرایندها (چگونگی) و پیامدها (چرایی) با استفاده از روش فراترکیب پرداخته شد و جنبه نوآورانه پژوهش از آن جهت است که تاکنون در داخل و خارج کشور نه تنها مدل توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه ارائه نشده‌است بلکه مفهوم و تعریف آن نیز به طور جامع مورد بررسی قرار نگرفته‌است.

در پاسخ به سوال فرعی اول که چیستی یا مفهوم توسعه منابع انسانی مبتنی بر رویکرد تحول‌گرایانه بود ۴ مفهوم فرعی و ۷ مضمون اصلی بدست آمد که بررسی تعاریف بعمل آمده در پژوهش‌های قبلی حاکی از آن است که رویکرد توسعه تحول‌گرایانه نتیجه‌محور است، یعنی بر استراتژی نتیجه‌گرا و مبتنی بر عملکرد و دستیابی به اهداف و استراتژی‌های کسب و کار تمرکز دارد، ارزش‌محور است و به تحقق ارزش‌های فردی و سازمانی کمک می‌کند، عملکردمحور است، یعنی از طریق هدفمندکردن فعالیتها در سازمان، ایجاد سیستم‌های باز از لحاظ نوآوری به بهبود عملکرد فردی و سازمانی منجر می‌شود. این رویکرد بدنبال ایجاد فرهنگ مشارکتی و پذیرش تغییر می‌باشد، یعنی متخصصین توسعه از طریق ایجاد اعتماد و بهبود روابط کاری کارکنان را به مبادله مشارکتی ایده و همچنین مشارکت در تصمیم‌گیری و پذیرش تغییر تشویق می‌کنند.

در پاسخ به سوال فرعی دوم که اهداف، پیامدها و خروجی‌های توسعه منابع انسانی مبتنی بر این رویکرد بود، ۲ مقوله فرعی (پیامدهای فردی و سازمانی) و ۹ مضمون اصلی بدست آمد. پیامدهای

سازمانی شامل بهبود عملکرد سازمانی، تحقق اهداف و استراتژی‌های سازمانی، ایجاد تحول در ظرفیت سازمانی و تسهیل تغییر و پیامدهای فردی نیز شامل توسعه رفتارهای مطلوب، توسعه رفتارهای مشارکتی، بهبود نگرش کارکنان، توسعه ظرفیت و مهارت‌های تشخیصی کارکنان و ارتقا عملکرد فردی می‌باشد. پاسخ به سوال فرعی سوم که شناسایی فرایندها و اقدامات مورد نیاز جهت بکارگیری رویکرد تحول‌گرایانه در توسعه منابع انسانی بود نشان دهنده ۵ مقوله فرعی و ۱۲ مضمون اصلی است. یکی از اقدامات موردنیاز جهت پیاده‌سازی این رویکرد در سازمان هدایت فعالانه منابع انسانی و مدیران توسط متخصصین توسعه تحول‌گرایانه از طریق مشاوره کارکنان و ایجاد اعتماد و ارتباط مستمر با آنها می‌باشد. از طرفی تحلیل داده‌ها نشان دهنده این است که پیاده‌سازی نظام توسعه مسیر شغلی کارکنان که شامل برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی کارکنان و جانشین‌پروری می‌باشد یکی دیگر از فرایندهای مورد نیاز جهت اجرای این رویکرد می‌باشد. همچنین بکارگیری مکانیزم‌ها و رویکردهای تحول‌گرایانه مانند رویکرد رهبری تحول‌گرایانه، تغییر تحول‌گرایانه و برنامه‌های تغییر فرهنگی و رویکرد یادگیری تحول‌گرایانه به سازمان در اجرای این رویکرد کمک می‌کند. همچون سایر فرایندهای مدیریت منابع انسانی، در توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه می‌بایست خط‌مشی توسعه کارکنان تعیین شود. آخرین مقوله فرعی در شناسایی فرایندهای توسعه کارکنان با این رویکرد، توسعه فرایند یادگیری سازمانی از طریق ایجاد و توسعه انجمن خبرگی در سازمان، استقرار نظام مدیریت دانش و اجرای برنامه‌های تغییر فرهنگی می‌باشد. پاسخ به سوال فرعی چهارم که شناسایی ورودی‌های مورد نیاز برای توسعه منابع انسانی با رویکرد تحول‌گرایانه می‌باشد، نتایج نشان‌دهنده ۲ مقوله فرعی (منابع انسانی و منابع سازمانی) و ۹ مضمون اصلی بود. یکی از ورودی‌های موردنیاز در توسعه تحول‌گرایانه کارکنان، منابع انسانی است که شامل متخصصین توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی با زیرنقش‌های کسب و کار و مالی، استراتژیک، ایجاد ارتباط و همچنین عوامل فردی مربوط به کارکنان مانند انگیزه‌های فردی، تمایل به پیشرفت، تعهد به بهبود عملکرد، اعتماد به سازمان می‌باشد. علاوه بر منابع انسانی، منابع سازمانی نیز مانند منابع مالی، فرهنگ شایستگی و یادگیری مستمر، حمایت و تعهد مدیران، استراتژی‌های کسب و کار و مدیریت منابع انسانی و توسعه منابع انسانی، فرایندها و زیرسیستم‌های مرتبط و مناسب در بخش منابع انسانی در توسعه تحول‌گرایانه کارکنان مورد نیاز است. با توجه به پیامدهای فردی و سازمانی توسعه تحول‌گرایانه منابع انسانی که در این پژوهش بررسی اشاره شد، پیشنهاد می‌شود از این رویکرد در سازمان‌های دولتی و خصوصی استفاده شود. جهت پیاده‌سازی این رویکرد در سازمان‌ها می‌بایست ابتدا ورودی‌ها و پیش‌فرض‌های لازم جهت اجرای آن مانند فرهنگ شایستگی و یادگیری مستمر، وجود متخصصین توسعه تحول‌گرایانه با نقش‌ها و مسئولیت‌های ذکرشده در این پژوهش، حمایت و تعهد مدیران و همچنین برنامه‌ریزی استراتژیک در سطح کلان سازمان، در سطح مدیریت منابع انسانی و توسعه کارکنان را فراهم کرد. با توجه به پیامدهای فردی و سازمانی توسعه

تحول‌گرایانه منابع انسانی که در این پژوهش بررسی اشاره شد، پیشنهاد می‌شود از این رویکرد در سازمان‌های دولتی و خصوصی استفاده شود. به همین منظور در سازمان‌ها می‌بایست ابتدا ورودی‌ها و پیش‌فرض‌های لازم جهت اجرای آن مانند فرهنگ شایستگی و یادگیری مستمر، وجود متخصصین توسعه تحول‌گرایانه با نقش‌ها و مسئولیت‌های ذکر شده در این پژوهش، حمایت و تعهد مدیران و همچنین برنامه ریزی استراتژیک در سطح کلان سازمان، در سطح مدیریت منابع انسانی و توسعه کارکنان را فراهم گردد.

منابع

- 1- Falola, H, Osibanju, A. Effectiveness of training and development on performance and organization competitiveness in the Nigerian Banking industry. *Economic Sciences*. 2014; 7 (56): 161-170.
- 2- Hasani Sadr Abadi, J. Human resource development model. *Management and Accounting Journal*. 2016; 2(4): 228-232.
- 3- Garavan, T, Nolan, C. External and internal networks and access to HRD resources in small professional service firms. *Human Resource Development International*. 2019; 22(5):477-503
- 4- Aerabi, S, Fayazi, M. Strategy of Human Resource. 2008. Tehran: Isiran Institute.
- 5- Tounkeh Nejad, M, Davari, A. Human resource development with the sociological approach of the organization. *Human Resource Management Researchs Journal of Imam Hossein Comprehensive University*. 2009; 1 (3): 51-80
- 6- Nasehi Far, V, Askari Masouleh, S. Explaining the human resource development model based on the Islamic-Iranian model of progress. *Noormage*. 2017; 51; 218-239
- 7- Asadi, M, Yazdani, H R, Moghadam Zadeh, A, Zare'ei Matin, H. meta-model design for strategic development of human resources based on CIPP model with purposeful review of previous studies. *Journal of Human Resources Management in the Oil Industry*. 2018; 10 (4); 3-36
- 8- Garavan, T. A strategic perspective on human resource development. *Advances in Human Resource Development*. 2007; 9 (1):11-30.
- 9- Dehghanan, H, Yazdani, H. Strategic development of human resources in the Shipping Company of the Islamic Republic of Iran. *Quarterly Journal of New Research in Management and Accounting*. 2016; 13; 145-172
- 10- Gilley, J, Maycunich, A, Quarto, S. Comparing the roles, responsibilities and activities of transactional and transformational HRD professionals. *Performance Improvement Quarterly*. 2002; 15 (4):23-44.
- 11- Mitsakis, F. Modify the redefined: strategic human resource maturity at a crossroad. *Human Resource Development Review*. 2019; 0 (0): 1-37

- 12- Borgohain, s, Gopal banik, g, Transformational Intervention in Human Resource Development in North Eastern Electric Power Corporation Limited (NEEPCO)– ACaseStudy. IOSR Journal of Business and Management. 2017; 19 (10):1-8.
- 13- Zarea, h, Khanifar, h, Yazdani, h, Ahmadi Azarm, h. Evidence-based human resource management, systematic review and interpretive-qualitative meta-integration. Human resource management research. Human resource management researchs. 2019; 9 (1); 115-140.
- 14- Gubbins, c, Garavan, t, Hogan, c. Enhancing the role of HRD function. The case of a health services organization. Irish journal of management.2005; 27 (1) 171-206.
- 15- Belasen, a, Miller frank, n. The perceptions of human resource managers of the shifting importance of managerial roles in downsizing organizations. International journal of Human Resources Development and Management. 2004; 4 (2):144-163.
- 16- Gilley, j, gilley, a. Strategic HRD Adopting a Philosophy, Strategies, Partnerships, and Transformational Roles. Handbook of Human Resource Development by Neal E. Chalofsky, Tonette S. Rocco, Michael Lane Morris. 2014. Pp 492-508
- 17- Rothwell, W. Beyond training and development: State-of-the-art strategies for enhancing human performance. 1996. New York: AMACOM.
- 18- John, s. Creating a global world-class Investment Bank through transformational human resource development. Handbook of HR rescue. 2009. Pp 149-179
- 19- Chalofsky. N, Rocco, t, Morris, m. Handbook of human resource management. 1 edition. 2014. 816 pages.
- 20- Mc guire, d. Human resource development. Second edition. 2014. 352 pages.
- 21- Harris, p. The new work culture: HRD transformational management strategies. 1st Paperback Edition. 1998. 656 pages.
- 22- Grenier, r. Moments of Discomfort and Conflict: Holocaust Museums as Agents of Change. Advances in Developing Human Resources. 2010; 12(5):573 –586.
- 23- Haq, s. Spiritual development and meaningful work: a Habermasian critique. Human Resource Development International. 2019; 23 (2):125-145.
- 24- Lepak, d, bartole, k, erhardt, n. A contingency framework for the delivery of HR practices. Human resource management review. 2005; 15 (6):139-159.
- 25- Kuchinke, kp. Birds of a Feather? The Critique of the North American Business School and its Implications for Educating HRD Practitioners. Human Resource Development Review. 2007;6 (2):111–126.
- 26- Kim, s, warren, s, Worlow, c. Taipei, Taiwan: A Transformational Learning Event: Reflecting on the 4th Asian Conference of Academy of Human Resource Development. Human Resource Development International. 2006; 9 (3): 429–436.

- 27- Rahmdhoni, a. A conceptual expansion of critical human resource development: insights into practice in a healthcare organization. Edinburgh Napier University (United Kingdom), 2011. ProQuest Dissertations Publishing.
- 28- Gilley, g, Strategically integrated HRD: six transformational roles in creating results-driven programs. *Career planning and Adult development journal*. 2003; 22 (4).
- 29- Gilley, J., & Maycunich, A. Strategically integrated HRD: Partnering to maximize organizational performance. 1998. Cambridge, MA: Perseus.
- 30- Burke, w, church, a, Managing change, leadership, style, and intolerance to ambiguity: a survey of organization development practitioner. *Human resource management*. 1992; 31 (4): 301-318.
- 31- MacKenzie, c, Garavan, t, Carbery, r, The Global Financial and Economic Crisis: Did HRD Play a Role? *Advances in Developing Human Resource*. 2014; 16(1):34 –53.
- 32- Beer, m. The transformation of human resource function: resolving the tension between a traditional administrative and a new strategic role. *Human resource management*. 1997; 36 (1):49-56.
- 33- Jain, p. Strategic human resource development in public libraries in Botswana. *Library Management*. 2004; 26 (6/7):336-350.
- 34- Mothersel, w, Moore, m, ford, Farrell, j. Revitalizing Human Resources Management in State Government: Moving From Transactional to Transformational HR Professionals in the State of Michigan. *Public Personnel Management*. 2008; 37(1):77-97.
- 35- Alagaraja, m. The strategic value and transaction effectiveness of HRD A qualitative study of internal customer perspectives. *European Journal of Training and Development*. 2013; 37 (5):436-453.
- 36- Tkaczyk, b. A balanced approach to professional HRD consulting: Lessons from the field. *Global Business and Organizational Excellence*. 2017; 36(4):6–16.
- 37- Tosey, p, Marshal, j. The demise of inquiry-based HRD programs in the UK: implications for the field. *Human Resource Development International*. 2017; 20 (5):393-402.
- 38- Metcalfe, b. A feminist poststructuralist analysis of HRD: why bodies, power and reflexivity matter. *Human resource development international*. 2008; 11 (5):447–463.
- 39- Thorsel, J. A framework for determination of strategies for general manager transformational development. United States International University, ProQuest Dissertations Publishing. 1990. 384 pages.
- 40- Gilley, J & Egglan, S & Maycunich, A. Principles of human resource development. Second edition. 2002. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- 41- Nik Andishan, sh, Norouzi, a, Nasr esfahani, a. An Analysis of validity Approaches in Qualitative Research. *Methodology in humanities*. 2010; 16 (62); 141-160.

مدیریت کارراهه شغلی راهبردی برای توسعه منابع انسانی^۱

امیر شهراپی فراهانی^۲

کاوه تیمورنژاد^{۳*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۰۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۲)

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، ارائه مدلی برای مدیریت کارراهه شغلی به عنوان راهبردی جهت توسعه منابع انسانی و افزایش انگیزه کارکنان برای ارتقای توانمندی‌ها و توسعه فردی در سازمان شهرداری تهران بوده است. پژوهش از حیث ماهیت، استقرایی و از حیث روش، کیفی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، خبرگان سازمان شهرداری تهران می‌باشند که به روش نمونه‌گیری هدفمند با استفاده از تکنیک گلوله برفی، تعداد ۱۱ نفر با در نظر گرفتن اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. رویکرد مورد استفاده در پژوهش حاضر، تکنیک داده‌بنیاد می‌باشد که پس از انجام مراحل سه‌گانه کدگذاری باز، محوری و انتخابی مدل اولیه ارائه گردید و در ادامه با استفاده از تکنیک دلفی و کسب نظر از خبرگان، مدل نهایی پژوهش ارائه داده شد که مبتنی بر ۶ بعد عوامل علی، مقوله محوری، راهبرد، عوامل بسترساز، عوامل مداخله‌گر و پیامدها بود. بعد عوامل علی در قالب عوامل فردی و سازمانی تدوین شد. عوامل بسترساز شامل؛ قابلیت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری بودند. موانع محیطی، رفتاری و ساختاری جزو عوامل مداخله‌گر در مدل شناسایی شدند و استراتژی‌های توسعه‌ای و استراتژی‌های فعلی نیز جزو دسته بندی راهبردهای مدل بودند. همچنین پیامدهای اجرایی مدل در سه بعد پیامدهای کارکنان، سازمان و شهروندان دسته بندی شدند. یافته نهایی پژوهش بیانگر آن است که مدیریت کارراهه شغلی زمینه توسعه فردی کارکنان و در نهایت توسعه سازمانی را فراهم می‌نماید.

واژگان کلیدی :

مدیریت کارراهه شغلی، توسعه منابع انسانی، توسعه فردی، تئوری داده بنیاد، سازمان شهرداری تهران.

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

۲- دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳- استادیار گروه مدیریت دولتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات
kaveh_teymournejad@yahoo.com

مقدمه

منابع انسانی جزو ارزشمندترین سرمایه‌های هر سازمان است؛ زیرا سایر عوامل مانند تکنولوژی، سرمایه و ... وابسته به نیروی انسانی است. علی‌رغم پیشرفت‌های فنی و تکنولوژیکی، هنوز هیچ عاملی نتوانسته جایگزین نیروی انسانی گردد و انسان به عنوان یک عامل کلیدی در سازمان مطرح است و مدیریت سازمان باید بکوشد تا این سرمایه را به درستی شناخته و توان و استعدادهای نهفته او را توسعه و پرورش دهد تا به نحو موثری آن را در پیشبرد هدف‌های سازمان بسیج کند (۱).

یکی از وظایف اساسی مدیریت منابع انسانی، تلاش در زمینه نگهداری، توسعه و ارتقای شغلی کارکنان در سازمان می‌باشد، به نحوی که هر فرد شاغل در سازمان پس از آموزش، کسب تجربه و اکتساب مهارت‌های شغلی لازم، امکان دستیابی به ارتقای شغلی و طی مراحل ترقی سازمانی را داشته باشد (۲).

توسعه منابع انسانی^۱ یکی از فرآیندها و ماموریت‌های اصلی و مهم در مدیریت منابع انسانی است که چارچوبی برای کمک به کارکنان در توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و توانایی‌های فردی و سازمانی از طریق ارائه فرصت‌های آموزشی، توسعه کارراهه شغلی، برنامه جانشینی، مدیریت و توسعه عملکرد، مربی‌گری و توسعه سازمانی برای تحقق اهداف سازمانی فراهم می‌آورد (۳).

فرآیند توسعه منابع انسانی شامل ۱. توسعه افراد با تمرکز بر بهبود عملکرد مرتبط با شغل فعلی، ۲. توسعه کارراهه شغلی با تمرکز بر بهبود عملکرد ماموریت‌های آتی شغلی و ۳. توسعه سازمانی که منجر به استفاده بهینه از پتانسیل‌های انسانی و بهبود عملکرد فردی که موجب افزایش کارایی سازمان می‌گردد، می‌شود (۴).

توسعه کارراهه شغلی وسیله‌ای است که از طریق آن یک سازمان می‌تواند بهره‌وری فعلی کارکنان خود را تداوم بخشیده و یا افزایش دهد و در تمام این مدت آنان را برای دنیای در حال تغییر آماده سازد. برنامه‌های توسعه کارراهه شغلی اثربخش می‌تواند باعث کاهش ترک خدمت کارکنان و افزایش بهره‌وری گردد. یک برنامه کارراهه شغلی موثر باعث کمک به تشخیص علایق، تمایلات و قابلیت‌های فرد می‌شود. این برنامه‌ها همچنین آگاهی‌ها و اطلاعات کافی در رابطه با سازمان را در اختیار فرد قرار می‌دهد و نیز باعث تطبیق فعالیت‌های فردی با فرصت‌های شغلی می‌شود که این امر از طریق تداوم برنامه‌های آموزشی، تحصیلات، تغییرات و تکامل برنامه حاصل می‌شود (۵).

گاتریج^۲ توسعه کارراهه شغلی^۳ سازمانی را در برگزیده دو مولفه اصلی " برنامه‌ریزی کارراهه شغلی^۱ و "مدیریت کارراهه شغلی^۲" می‌داند (۵).

1. Human Resource Development

2. Gutteridge

3. Career Development

برنامه‌ریزی کارراهه شغلی فرآیندی است که در آن فرد در طول زندگی کاری خویش، هدف‌های خدمتی شخصی خود را روشن می‌کند و همواره به گونه‌ای رفتار می‌کند که بتواند در پایان به همه این اهداف دست یابد (۶).

مدیریت کارراهه شغلی، به عنوان راهبردی برای اجرای برنامه‌های توسعه منابع انسانی، به دنبال ایجاد تعادل و برقراری سازگاری میان نیازها، توانایی‌های بالقوه‌ی افراد از یک‌سو و نیازهای حرفه‌ای سازمان از سوی دیگر و تعیین کارراهه شغلی هر فرد در دوران کاری اوست (۲). بنابراین زمانیکه در یک سازمان از توسعه منابع انسانی صحبت می‌شود، توجه به مسیر شغلی به عنوان یک رکن مهم تلقی می‌گردد، زیرا توسط آن حمایت‌های لازم از کارکنان و مشاغل آنها به عمل آمده و در زمان مناسب با گماردن افراد مناسب، به کارایی و اثربخشی سازمان کمک می‌نماید (۷).

مدیریت کارراهه شغلی، یکی از وظایف مدیران منابع انسانی است که با یافتن مسیر ترقی هر فرد در زندگی کاری‌اش، او را به سوی کمال مطلوب رهنمون می‌سازند (۲). در این ارتباط هر سازمانی بنا به ضرورت و در راستای اکتساب اهداف سازمانی، مسیرهای شغلی مختلف با درجات پیچیدگی متفاوتی را برای کارکنانش طراحی می‌نماید. با توجه به اینکه مشخصات و ویژگی‌های بهینه شغلی افراد در بعضی جایگاه‌های شغلی از قبیل بخش مهندسی حمل و نقل، مهندسی محیط‌زیست و... در گذر زمان به سرعت تغییر می‌کند، فراهم آوردن برنامه‌هایی مانند برنامه‌های مدیریت کارراهه شغلی برای کارکنان جایگاه‌های شغلی مذکور، در افزایش کارایی سازمان موثر خواهد بود (۸). از سوی دیگر فراهم آوردن برنامه‌های مدیریت کارراهه شغلی برای کارکنان در هر سازمانی، ممکن است از نگاه کارکنان به معنای ارزش قایل شدن سازمان برای مشارکت و رفاه آنها تفسیر شود که به نوبه خود باعث رضایت شغلی افراد شده، عملکرد کاری کارکنان را افزایش و فشار روانی و رفتارهای سازمان‌گریزی را کاهش می‌دهد. مفهوم کارراهه شغلی دارای دو بعد عینی^۳ (بیرونی) و ذهنی^۴ (درونی) می‌باشد. بعد عینی بیانگر مجموعه‌ای از مشاغل و وظایفی است که فرد بر عهده می‌گیرد و بعد ذهنی به ارزش‌ها، تمایلات و انگیزه‌های درونی و همچنین ادراک فرد از زندگی کاری‌اش اشاره دارد. جنبه عینی کارراهه، عناصر قابل مشاهده‌تر را مورد توجه قرار می‌دهد که شامل تفاوت ذاتی در جایگاه‌ها، نقش‌ها، سطوح موقعیت، پرداخت‌ها و شاخص‌های دیگر ارتباط اجتماعی است. جنبه ذهنی کارراهه شامل احساس فرد از تجربیات کارراهه از جمله عوامل عینی در یک زمینه مشخص و همراه با توسعه کارراهه در طی زمان است (۹).

-
1. Career Planning
 2. Career Management
 3. Objective
 4. Mental

کارراهه عینی به آسانی قابل رویت است اما مشاهده تفاسیر فردی از تجربیات مشکل تر است. کارراهه ذهنی یک دیدگاه در حال تغییر است که در آن فرد زندگی اش را به عنوان یک کل می بیند و صفات متعدد خود، اعمال و رویدادهایی که برایش اتفاق می افتد را تفسیر می کند. در این مفهوم کارراهه ذهنی در جهت ایجاد احساسی از حال، بین گذشته و آینده پیوند می زند. علی رغم اجماع میان محققان که کارراهه دارای این دو بعد می باشد، بیش از هفتاد و پنج درصد از مقالات مرتبط به کارراهه منتشر شده در مجلات مهم، بر جنبه های خارجی کارراهه متمرکز است و از تحقیق در بعد درونی غفلت شده است (۹).

ونگاس^۱ (۲۰۱۹) و نیشانتی^۲ (۲۰۱۶) (با استناد به مطالعات باروچ^۳ (۲۰۰۴)) با تبیین مفاهیم مسیرشغلی مدرن، مقایسه ای میان مفاهیم سنتی و مدرن مسیرشغلی بیان نموده اند (۱۰ و ۱۱).

جدول شماره (۱) مقایسه مفاهیم مسیر شغلی مدرن و سنتی

مفاهیم	مسیر شغلی سنتی	مسیر شغلی مدرن
چه کسی مسئول است؟	سازمان	فرد
ارزش های اصلی	پیشرفت	آزادی
درجه تحرک و پویایی	پایین	بالا
معیار موفقیت	در سطح جایگاه و حقوق	موفقیت روحی
نگرش های کلیدی	تعهد سازمانی	رضایت شغلی و تعهد حرفه ای
ویژگی های محیطی	ثابت	متغیر
ساختار انتخاب شغلی	تک، سنین اول شغلی	تکرارشونده، غالباً چرخشی در مراحل مختلف سنی
افق شغلی (محل کار)	یک سازمان	چند سازمان
افق شغلی (زمان)	طولانی	کوتاه
دامنه تغییر	افزایشی	تحویلی
انتظار کارفرما از کارمند	وفاداری و تعهد	ساعات کار طولانی
انتظار کارمند از کارفرما	امنیت شغلی	سرمایه گذاری در اشتغال
معیار پیشرفت	پیشرفت براساس شغل در تصدی	پیشرفت با توجه به نتایج و دانش
معنی موفقیت	پیشرفت در نردبان سلسله مراتب	احساس درونی رسیدن به موفقیت
آموزش	برنامه های رسمی و عمومی	در محل کار یا شرکت خاص

(۱۰ و ۱۱)

1. Venegas
2. Nishanthi
3. Baruch

چمبرز^۱ (۲۰۰۵) در کتاب مرجع *The Toolkit* عناصر اصلی مدیریت کارراهه شغلی را شامل ویژگی‌های سازمانی، شغلی و فردی بیان می‌دارد و مناسب‌ترین شرایط برای دستیابی به حداکثر تحریک، چالش و کارآیی سازمان را در نقطه تلاقی و مشترک ویژگی‌های سازمانی، شغلی و فردی می‌داند و برای هر کدام، شاخصه‌هایی بیان می‌دارد. در مدل چمبرز، ویژگی‌های فردی شامل علائق، مهارت‌ها، تجارب، اهداف، نیازها، ارزش‌ها و موانع، ویژگی‌های شغلی شامل وظایف، مسئولیت‌ها، ساعت کاری، نقش‌ها و پاداش‌ها و ویژگی‌های سازمانی شامل موقعیت، اندازه، فرهنگ، جو سازمان و مدیریت می‌باشد (۱۲).

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از راهبرد نظریه داده‌بنیاد^۲ به صورت مطالعه موردی در سازمان شهرداری تهران انجام پذیرفته است. سازمان شهرداری تهران، سازمانی با وظایف، فعالیت‌ها، حوزه‌های عملکردی و ماموریتی مختلف و متنوع می‌باشد. جمعیت نیروی انسانی این سازمان در قالب ۹ معاونت مرکزی و ۲۲ منطقه، ۲۰۰۰۰ نفر بوده و از این حیث جزو سازمان‌های بزرگ و بلندمرتبه محسوب می‌گردد. این سازمان به دلیل تعدد سلسله مراتب سازمانی دارای پیچیدگی ساختاری عمودی، به دلیل تعدد پست‌های سازمانی دارای پیچیدگی افقی و به دلیل تعدد مناطق و سازمان‌های وابسته دارای پیچیدگی جغرافیایی می‌باشد. هر یک از مناطق شهرداری تهران مشتمل بر شهردار، ۸ معاونت اجرایی و ستادی و تعدادی ناحیه می‌باشد که هر معاونت و ناحیه دارای ادارات زیرمجموعه دیگری است. با توجه به اینکه سازمان شهرداری تهران یک سازمان خدماتی و انسان‌محور است، منابع انسانی در این سازمان از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشد. از آنجا که یکی از عوامل توسعه سازمانی، توسعه منابع انسانی است و در توسعه منابع انسانی، شایسته‌سالاری و شایسته‌گزینی دارای اهمیت می‌باشد، لذا تعیین مسیر ارتقاء و پیشرفت شغلی کارکنان در این سازمان منجر به افزایش انگیزه و تلاش برای توسعه و توانمندسازی فردی شده که در نهایت به افزایش بهره‌وری سازمانی منتج خواهد گردید. برای اینکه بتوانیم نگاه جامع و موثری از نظر ساختار در تدوین مدل مدیریت کارراهه شغلی داشته باشیم، ضروری است عوامل تاثیرگذار بر مدیریت کارراهه شغلی مانند مهارت لازم نسبت به شغل در تصدی، اطلاعات جامع و کامل پیرامون محیط داخلی و خارجی سازمان و شایستگی‌های سازمانی نسبت به شغل یا شغل‌های مورد نظر را مورد ارزیابی و بررسی قرار دهیم.

یکی از مسایل موجود در مدیریت و توسعه منابع انسانی سازمان شهرداری تهران، چالش در ساختار و وظایف مرتبط و فقدان کارراهه شغلی مشخص، قانونمند و پایدار جهت انتصاب افراد در پست‌های مختلف سازمانی است که همین امر موجب ضعف انتخاب ضابطه‌مند و شایسته‌سالار افراد

-
1. Chambers
 2. Grounded Theory

گردیده است. ضمناً کارکنان سازمان افق مشخصی برای پیشرفت شغلی نداشته و منتظر ارتباطات و انتصابات احتمالی جهت تعیین مسیر شغلی می‌باشند و از هدف و انگیزه لازم برای توسعه فردی و توانمندسازی و ارتقای دانش، توانایی‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های خود برخوردار نیستند. بر این مبنا با طرح پژوهشی در راستای رفع مسایل فوق‌الذکر در سازمان شهرداری تهران سعی شد تا ضمن تعیین شاخص‌های موثر در تبیین کارراهه شغلی به ارائه مدلی جهت مدیریت کارراهه شغلی در این سازمان اقدام شود. انتظار می‌رود با ارایه مدل بهینه مدیریت کارراهه شغلی در سازمان شهرداری تهران ضمن حصول اطمینان از وجود گزینه‌های جایگزین کارآمد جهت انتصاب در رده‌های شغلی مختلف، زمینه توسعه فردی، افزایش بهره‌وری نیروی انسانی، افزایش رضایت شغلی، ارتقاء سطح امنیت شغلی، افزایش راندمان کاری و نهایتاً ضریب ماندگاری کارکنان سازمان تحقق پذیرد.

از بعد نظری، این تحقیق به دنبال بررسی و نقد نظریات و مدل‌های مدیریت کارراهه شغلی مطرح شده توسط دانشمندان، صاحب‌نظران و محققین حوزه منابع انسانی است تا از نتایج ایشان در راستای تبیین مدل مدیریت کارراهه شغلی سازمان شهرداری تهران بهره‌گیری نموده و زمینه ارتقای مباحث نظری و مطالعات آتی برای سایر پژوهشگران در این عرصه را فراهم آورد. سایر سازمان‌ها نیز می‌توانند از نتایج تحقیق بهره‌برداری لازم را بعمل آورند.

از بعد کاربردی، ترسیم مدل مدیریت کارراهه شغلی در سازمان شهرداری تهران موجب ارتقاء انگیزه کارکنان و تلاش برای توسعه و توانمندسازی فردی و ارتقاء مهارت‌ها و شایستگی‌های فردی شده و مدیریت صحیح شایستگی‌های فردی، به توسعه و بهبود بهره‌وری سازمان منتج می‌شود. از طرفی زمینه تحقق نظام شایسته‌سالاری و شایسته‌گزینی و تسهیل در فرآیند تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی برای مدیران سازمان فراهم خواهد شد.

لازم بذکر است، عدم وجود کارراهه شغلی همواره دغدغه کارکنان و مدیران سازمان شهرداری تهران بوده و مدل پیشنهادی این تحقیق به عنوان یک نوآوری در سازمان محسوب می‌گردد. بر مبنای توضیحات بیان شده، سوال اصلی پژوهش حاضر این است که "مدل راهبردی مدیریت کارراهه شغلی جهت توسعه منابع انسانی در سازمان شهرداری تهران چگونه است؟"

همچنین سایر سوالات تحقیق حاضر مبتنی بر رویکرد داده بنیاد به شرح زیر می‌باشد:

- عوامل علی موثر بر مدیریت کارراهه شغلی سازمان شهرداری تهران کدامند؟
- مقوله محوری در مدیریت کارراهه شغلی سازمان شهرداری تهران کدام است؟
- راهبردهای موثر در اجرای مدیریت کارراهه شغلی سازمان شهرداری تهران کدامند؟
- عوامل مداخله‌گر در اجرای مدیریت کارراهه شغلی سازمان شهرداری تهران کدامند؟
- عوامل بسترساز موثر در اجرای مدیریت کارراهه شغلی سازمان شهرداری تهران کدامند؟
- پیامدهای اجرای مدیریت کارراهه شغلی سازمان شهرداری تهران کدامند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تحقیقات مختلف و متعدد داخلی و خارجی در زمینه مدیریت کارراهه شغلی با هدف تعیین عناصر و مولفه‌های اصلی و موثر در مدیریت کارراهه شغلی انجام پذیرفته که خلاصه این پژوهش‌ها در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول شماره (۲) عناصر و مولفه‌های مدیریت کارراهه شغلی برگرفته از پژوهش‌های مختلف

عناصر و مولفه‌های مدیریت کارراهه شغلی	محقق / سال / منبع
نیازهای شغلی و ارزش‌های شغلی	ماهر ^۱ ۲۰۲۰ (۱۳)
ویژگی‌های فردی شامل دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، ارزش‌ها، علایق و هویت، ویژگی‌های شغلی شامل امنیت مالی، دستاورد مالی، یادگیری، پیشرفت، تعادل کار و زندگی، روابط مثبت، تاثیر مثبت، کارآفرینی	ونگاس ^۲ ۲۰۱۹ (۱۱)
ویژگی‌های فردی شامل توانایی کار تیمی، توانایی تصمیم‌گیری و حل مساله، توانایی برنامه‌ریزی، سازماندهی و اولویت‌بندی کار، توانایی برقراری ارتباط کلامی با افراد داخل و خارج از سازمان، توانایی به‌دست آوردن و پردازش اطلاعات، توانایی تجزیه و تحلیل داده‌های کمی، دانش فنی مرتبط با شغل، مهارت در برنامه‌های نرم‌افزاری رایانه‌ای، توانایی ایجاد گزارش‌های کتبی، توانایی تأثیرگذاری بر دیگران	کالاها ^۳ ۲۰۱۸ (۱۴)
نیازهای فردی شامل درگیر شدن در کار بلند مدت، خودانتخابی، دیده شدن، بهبود صلاحیت‌ها و مهارت‌ها، شهرت، روابط بین فردی، تاثیرگذاری مدیریتی، امکان انتخاب استراتژیک حرکت‌های شغلی، ایجاد روابط غیررسمی، حرکت بین سازمان‌ها	شوسمیت ^۴ ۲۰۱۸ (۱۵)
نیازهای سازمانی، فردی، آموزشی و شغلی	کلارک ^۵ ۲۰۱۸ (۱۶)
علقه‌ها، شایستگی‌ها	استیل ^۶ ۲۰۱۵ (۱۷)
ویژگی‌های فردی شامل شایستگی‌های شغلی، مسئولیت توسعه شغلی، زندگی کاری، ویژگی‌های سازمانی شامل ماهیت شغل، ساختار سازمان، نظام تسهیم دانش، سیاست جذب، حمایت سازمان و ویژگی‌های محیطی شامل انگیزاننده‌های اقتصادی، فنی و فرهنگی	کپلین و جان سول ^۷ ۲۰۱۴ (۱۸)
ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های شغلی و توسعه مسیر شغلی	دریانتهو ^۸ ۲۰۱۴ (۱۹)

1. Maher
2. Venegas
3. Callahan
4. Shoesmith
5. Clark
6. Steel
7. Keplin & John Sol
8. Daryanto

ویژگی‌های فردی شامل توانایی، نگرش، علایق، استعدادها، گرایش‌های جنسی، جنسیت، سن، مهارت، نژاد، باورها، سبک زندگی، ارزش‌ها، دانش شغلی، شخصیت، خود ادراکی، خصوصیت فیزیکی، وضعیت خانواده، محیط کار، وضعیت اجتماعی و اقتصادی	پاتون و مک ماهان ^۱ ۲۰۱۴ (۲۰)
سبک زندگی، منصفانه بودن فرصت پیشرفت و مشاوره شغلی	هیندی و فایا ^۲ ۲۰۱۳ (۲۱)
حمایت، تشویق، ساختار سازمان و شایستگی‌ها	کاترینه‌ولزلو ^۳ ۲۰۱۳ (۲۲)
ارزیابی کارراهه شغلی، توسعه کارراهه شغلی و آموزش کارراهه شغلی	کونگ و همکاران ^۴ ۲۰۱۱ (۲۳)
استقلال، رضایت شغلی، کارآیی	جنیفر و گارس ^۵ ۱۹۹۹ (۲۴)
ارزش‌های شخصی شامل آزادی، رشد، خودانتخابی، ایجاد تعادل میان شغل و سازمان و خانواده، آموزش‌پذیری و موفقیت‌طلبی شامل پیشرفت، پول، احترام، کمال‌طلبی	هال ^۶ ۱۹۷۶ (۲۵)
تحلیل شغل (اطلاعات و اعلان شغل، شایستگی‌ها)، آموزش و پرورش (عرضی، طولی)، حمایت (مشارکت، ارتباطات، فرصت پیشرفت)، ارشاد (مشاوره، راهنمایی، هدایت)، ارزیابی (برنامه‌ریزی پیشرفت شغلی، برنامه‌های سازمانی)، تغییرات دوره‌ای شغلی (گردش شغلی، ارتقا، همسان‌سازی مجدد)، علقه‌های شغلی یا لنگرگاه‌های شغلی (صلاحیت مدیریت، خدمت و ایثار، خدمت و ایثار، خلاقیت، ثبات و امنیت شغلی، صلاحیت فنی، استقلال شغلی، چالش‌طلبی، سبک زندگی)	فرهی و همکاران ۱۳۹۷ (۲۶)
شرایط علی مدیریت مسیرشغلی شامل عوامل سازمانی، فردی و فراسازمانی، عوامل بستر و یا زمینه‌ای شامل نظام ارزشیایی عملکرد، نظام آموزش کارکنان و چشم‌انداز سازمان، عوامل مداخله‌گر شامل شرایط حاکم بر کسب و کار، مولفه‌های خاص فردی و مولفه‌های خاص سازمانی	یاورپور و همکاران ۱۳۹۶ (۲۷)
نیازهای سازمانی شامل بهره‌وری بیشتر، تعهد سازمانی، اثربخشی بلندمدت، نیازهای فردی شامل رضایت شغلی، امنیت شغلی، رشد شغلی	صفرزاده و همکاران ۱۳۹۶ (۲۸)
آموزش و پرورش، کیفیت زندگی کاری، اعلان شغلی، ارزیابی دوره‌ای، مشاوره شغلی، تجربه، فرصت پیشرفت، تعادل میان کار و زندگی، نیازهای سازمانی (دستیابی به اهداف، اثربخشی، کارآیی)، ارتقای شغلی، گردش شغلی	سیدجوادی ۱۳۹۶ (۲۹)
کسب موفقیت، یادگیری، چالشی بودن، مهارت ارتباطی، استقلال شغلی، تنوع، اهمیت، رضایت شغلی، حقوق و مزایا، شرایط محیط کار، توانایی فردی، عملکرد	خائف الهی و شرافت ۱۳۹۳ (۳۰)
همسان‌سازی مجدد، تغییرات دوره‌ای (تنوع)، حمایت، آموزش، راهنمایی، آگاهی از اطلاعات و شایستگی‌های شغلی	مهرمنش و یادگاری ۱۳۹۳ (۳۱)

1. Patton & McMahon
2. Hindi & Fayyah
3. Katharinehulzlo
4. Kong et al
5. Jenniffer & Gareth
6. Hall

نیازهای سازمانی شامل اثربخشی، کارایی و خلاقیت، نیازهای فردی شامل رضایت شغلی، رشد مهارت‌های فردی، کیفیت زندگی کاری، توجه به استعداد و توان افراد و توجه به علایق و خواسته‌های افراد و نیازهای شغلی شامل دانش، توانایی، مهارت، نگرش	آهی ۱۳۹۲ (۳۲)
---	---------------

روش‌شناسی پژوهش

هدف از انجام این پژوهش، ارائه مدل کاربردی مدیریت کارراهه شغلی در راستای توسعه منابع انسانی و افزایش انگیزه کارکنان جهت ارتقای توانمندی‌ها و توسعه فردی در سازمان شهرداری تهران بوده است؛ لذا پژوهش از منظر روش تحقیق، استقرایی و از منظر هدف، بنیادی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، تحقیقی توصیفی و به لحاظ نحوه پردازش داده‌ها، کیفی محسوب می‌گردد.

راهبرد مورد استفاده در این پژوهش، نظریه داده‌بنیاد است. روش داده بنیاد تنها روش تحقیق کیفی است که، به طور همزمان داده‌ها را گردآوری و تحلیل و در نهایت نظریه‌سازی می‌کند.

در این تحقیق به سه دلیل از راهبرد نظریه داده‌بنیاد استفاده شده است. اول، سوالات این تحقیق از نوع چپستی و به دنبال مفهوم‌سازی است. دوم، تحقیق حاضر، داده‌های کیفی و اولیه را از صاحب‌شوندگان کسب می‌کند لذا واقعیت‌های موجود در فرآیند مدیریت کارراهه شغلی کارکنان سازمان را بازنمایی می‌کند؛ و سوم، تحقیقات مدیریت کارراهه شغلی از نظر محتوا، فرآیند و به ویژه نگاه بومی به کارراهه شغلی که کانون اصلی این پژوهش است فقیر می باشد. دلایل فوق، جزء ویژگی‌های راهبرد داده بنیاد نیز محسوب می‌شود.

گرداندن تئوری و یا نظریه زمینه‌ای یک روش پژوهشی اکتشافی است و به پژوهشگر این امکان را می‌دهد در مواردی که امکان تدوین فرضیه وجود ندارد، به‌جای استفاده از تئوری‌های از پیش تعریف شده خود به تدوین یک تئوری جدید اقدام کند. این تئوری جدید که ایجاد می‌شود نه بر مبنای نظر شخصی پژوهشگر که در واقع بر اساس داده‌های گردآوری شده از محیط واقعی و در شرایط واقعی تدوین می‌شود. به عبارتی این روش برای کسب شناخت درباره موضوعاتی است که قبلاً تحقیق جامعی درباره آن انجام نشده و یا دانش ما در این زمینه محدود است. روش داده‌بنیاد، روشی نظام‌مند و کیفی برای خلق نظریاتی است که در سطحی گسترده به تبیین فرآیند، کنش یا کنش متقابل موضوعی با هویت شخصی می‌پردازد (۳۴).

از آنجا که فرآیند مدیریت کارراهه شغلی در شهرداری تهران مطلوب این پژوهش است، راهبرد نظریه داده‌بنیاد با این مطلوب سازگاری دارد. ما در این پژوهش از طرح نظام‌مند راهبرد مزبور استفاده کرده‌ایم که خردمایه‌گزینه‌ش آن، روش‌مندی در بهره‌گیری از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان و نیز اختتام آن به مجموعه‌ای از قضایاست.

به طور کلی پژوهش در سه مرحله پایه‌ریزی شده است. بدین صورت که در مرحله اول با استفاده از روش داده‌بنیاد، ابعاد، مولفه‌ها و کدهای مرتبط با مدیریت کارراهه شغلی از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان شناسایی گردید.

در مرحله دوم، الگوی مقدماتی پژوهش با استفاده از روش پیمایش و با در نظر گرفتن شرایط سازمان شهرداری تهران مورد نظرسنجی خبرگان قرار گرفت.

در مرحله آخر، الگوی نهایی و تاییدشده از سوی خبرگان در جامعه هدف، ارائه گردید.

جامعه آماری شامل خبرگان آگاه به مسائل مدیریت کارراهه شغلی و منابع انسانی سازمان در سازمان شهرداری تهران بوده که به صورت هدفمند افراد انتخاب گردیدند و تا اشباع نظری با روش گلوله برفی^۱ مصاحبه ادامه پیدا نمود. در خصوص دلیل انتخاب این جامعه آماری، می‌توان بیان داشت، با توجه به اینکه موضوع پژوهش تدوین مدل مدیریت کارراهه شغلی در سازمان شهرداری تهران بوده است می‌بایست افرادی انتخاب می‌شدند که به موضوع فوق تسلط کافی جهت ارائه ابعاد مدل (یعنی خبرگان) و توان پاسخگویی به سوالات (روسا و مدیران سازمان شهرداری تهران) را داشته باشند که افراد مورد نظر دارای این قابلیت‌ها بوده‌اند.

جهت جمع‌آوری داده‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد که در این روش ابتدا سعی شد که خبرگان حوزه‌ی مدیریت منابع انسانی شناسایی شوند. داده‌های مورد نیاز از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند حاصل گردید.

در این مطالعه از ۲۰ نفر افراد خبره تعداد ۱۰ نفر به مرور برای مصاحبه انتخاب شدند. از مصاحبه نهم به بعد، تکرار در اطلاعات دریافتی مشاهده گردید. اما برای اطمینان تا مصاحبه ۱۱ ادامه یافت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده از مصاحبه‌ها، از تکنیک داده‌بنیاد استفاده شده است. همچنین نرم افزار کیفی مورد استفاده در پژوهش حاضر، MAXQDA11 بود. افراد مورد مطالعه در بخش کیفی با ذکر مشخصات به شرح جدول شماره (۳) می‌باشند.

جدول شماره (۳) ویژگی‌های اعضای جامعه آماری

کدمصاحبه شونده	سمت سازمانی	تخصص
الف	مدیر کل منابع انسانی شهرداری تهران	دکترای مدیریت دولتی
ب	معاون منابع انسانی حراست کل شهرداری تهران	دکترای حقوق
ج	معاون حوزه معاونت منابع انسانی شهرداری تهران	مدیریت منابع انسانی
د	مدیرکل تشکیلات و بهبود روش‌ها شهرداری تهران	دکترای مدیریت دولتی
ه	مدیرکل برنامه‌ریزی و آموزش شهرداری تهران	دکترای مدیریت منابع انسانی

و	زمعاون امور کارکنان ثابت شهرداری تهران	مدیریت دولتی
ز	معاون منابع انسانی سازمان بازرسی شهرداری تهران	دکتر مدیریت منابع انسانی
ح	معاون توسعه منابع انسانی شهرداری منطقه ۴ تهران	دکتر برنامه‌ریزی شهری
ط	مدیر مسیر ارتقای شغلی کارکنان ثابت شهرداری تهران	مدیریت دولتی
ی	معاون امور کارکنان قراردادی شهرداری تهران	اقتصاد مدیریت
ک	مدیر کل سابق سازمان امور استخدامی کشور	دکتر مدیریت سیاستگذاری

پایایی ابزار گردآوری داده‌ها

در پژوهش حاضر از پایایی بازآزمون برای محاسبه پایایی مصاحبه‌های انجام گرفته، استفاده گردید. برای سنجش پایایی بازآزمون از میان مصاحبه‌های انجام گرفته، چند مصاحبه به‌عنوان نمونه انتخاب شده و هرکدام از آن‌ها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دو بار کدگذاری می‌گردند؛ سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هرکدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه می‌شوند. روش بازآزمایی برای ارزیابی ثبات کدگذاری پژوهشگر به کار می‌رود. در هرکدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو فاصله زمانی باهم مشابه هستند با عنوان توافق و کدهای غیرمشابه با عنوان عدم توافق مشخص می‌شوند.

در پژوهش کنونی برای محاسبه پایایی بازآزمون از بین مصاحبه‌های انجام گرفته، تعداد سه مصاحبه انتخاب شده و هرکدام دو بار در یک فاصله زمانی ده روزه کدگذاری شدند. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در جدول ۴ آمده است. ذکر این نکته ضروری است که تعداد توافقات به‌صورت کدهای جفتی است. به‌عنوان مثال تعداد توافقات مصاحبه "الف"، ۲۵ جفت و یا به‌عبارت دیگر ۵۰ کد است. مطابق جدول ۴، یافته‌های مربوط به پایایی باز آزمون نشان می‌دهد، نتیجه با استفاده از فرمول ذکر شده برابر ۷۹ درصد است و از آنجائی که ضریب پایایی بالای ۶۰ درصد قابل قبول است می‌توان نتیجه گرفت که کدگذاری‌های انجام گرفته از پایایی مناسبی برخوردار است (۳۳).

جدول شماره (۴) محاسبه پایایی بازآزمون

کد مصاحبه شونده	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی باز آزمون (درصد)
الف	۶۲	۲۵	۱۲	۸۰
ب	۴۴	۱۸	۸	۸۱
ج	۴۲	۱۶	۵	۷۶
جمع	۱۴۸	۵۹	۲۵	۷۹

منبع: یافته‌های نگارندگان

یافته‌های پژوهش

در این بخش به مرور مراحل و گام‌های دستیابی به مدل تحقیق پرداخته شده است:

۱) رویه کدگذاری عملیاتی

در این تحقیق برای کدگذاری داده‌ها از روش‌های کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است. در این قسمت فرآیند کدگذاری و استخراج مدل از داده‌های حاصل از مصاحبه تشریح می‌شود.

۲) کدگذاری باز: شکل‌گیری مفاهیم پژوهش در مصاحبه نخست

به منظور دسته‌بندی و کدگذاری، پس از تهیه مستندات حاصل شده از طریق مصاحبه، با استفاده از نرم‌افزار کیفی MAXQDA کار دسته‌بندی و کدگذاری باز آغاز شد.

کدگذاری باز فرآیندی تحلیلی است که با آن مفاهیم شناسایی و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف می‌شود. اساساً، محققین در کدگذاری باز به دنبال نام‌گذاری وقایع یا چیزهای مشاهده شده در داده‌ها و تمرکز بر فهم مشخصه‌هایی هستند که موجب منحصر به فرد شدن این وقایع یا چیزها شده‌اند (۳۴).

با بررسی و تحلیل مصاحبه‌های اول و دوم، ۱۵۸ نکته کلیدی استخراج شد. کدهای استخراج شده از این نکات کلیدی در جدول ۵ آمده است.

جدول شماره (۵) نکات کلیدی حاصل از کدگذاری باز توسط نرم افزار کیفی MAXQDA

منبع	مفاهیم شناسایی شده
الف ۷-الف ۸-الف ۹- الف ۱۳-الف ۲۰-ب ۱- ب ۲-ب ۱۱-ب ۱۲-۱۸- ۱۹-۱۴-ی ۱۵	دانش - مهارت - ویژگی‌های جسمانی - شرایط محیطی - تخصص - سوابق - توان لازم برای تصدی مشاغل - تخصص - دانش - تخصص - دانش و تخصص مرتبط - توانمندبودن کارکنان - کارآموزی - توان لازم برای تصدی مشاغل - ساختار سازمانی تخت - فرهنگ سازمان - فرهنگ ارگانیک و منعطف - توانمندی کارکنان - اجتماعی شدن کارکنان - عدالت در انتصاب افراد - کاهش فساد در سیستم
الف ۱۱-ب ۱-د ۱۵-د ۱۶- ز ۱-ک ۶	هماهنگی بین اهداف فرد و سازمان - هدایتگری پیشرفت شغلی - فرصت‌های برابر برای ارتقاء - شایسته‌محوری - سیستم ارزیابی مبتنی بر شایستگی - تعادل‌گرایی در نیاز فردی و شغلی - توازن بین نیاز فردی، سازمانی و شغلی - سلامت سازمانی - آموزش و توسعه منابع انسانی
الف ۴-الف ۱۴-الف ۱۶- الف ۲۹-الف ۳۰-الف ۳۱- الف ۳۲-ج ۷-د ۲-۹- ۱۰-۱۲-۱۳-۱۴- ز ۶-ز ۷-ک ۲	طبقه بندی مشاغل - پاداش‌های مالی - ایجاد فرصت‌های برابر برای رشد افراد - تغییر فرهنگ سازمانی - غنی‌سازی شغلی - چرخش شغلی - سرمایه‌گذاری بودجه‌ای - تغییر فرهنگ سازمانی - نظام جذب و استخدام هم‌تراز با نیازها - اصلاح طرح طبقه‌بندی مشاغل - نیازسنجی آموزشی مشاغل - بازنگری طبقه‌بندی مشاغل - اصلاح نظام شایسته‌محوری - ارزیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی - اصلاح طرح طبقه‌بندی مشاغل - بازنگری سیستم جبران خدمات - آموزش ضمن خدمت - اصلاح نظام شایسته‌محوری - بازنگری طبقه‌بندی مشاغل - تغییر فرهنگ سازمانی - نظام طبقه‌بندی صحیح مشاغل - نیازسنجی صحیح مطابق با تخصص - کاهش فساد اداری

الف ۲۱-الف ۲۲-الف ۲۳- الف ۲۴-الف ۲۵-الف ۲۶- الف ۲۷-ب ۳-ب ۴-ب ۵- ب ۶-ج ۳-ج ۴-ج ۹-۶- ۷-۵-۸-۹-۱۰-۴- ۶-۱۴-۲-۳-۳- ز ۴-ز ۷-ح ۱-ح ۲-ح ۳- ط ۱-ط ۲-ط ۳-۲- ی ۳-ی ۴-ی ۵-ی ۶- ی ۱۰-۲-ک ۳-ک ۴-ک	عدم شایسته‌سالاری - آشنایی و روابط خانوادگی - ضوابط خشک و غیر منعطف - محدودیت‌های بودجه‌ای - سلیقه‌ای عمل نمودن مدیران - فشار نیروهای بیرونی - عدم تبعیت از قانون خدمات کشوری - انتصاب افراد با عدم دارا بودن رشته و تخصص تحصیلی - نامناسب بودن شرایط احراز شغل - ادراک از ناعدالتی در سازمان - عدم نیاز سنجی - عدم وجود نگاه تخصصی به حوزه منابع انسانی - عدم جایگاه‌یابی منابع انسانی - نفوذ تشکل‌های سیاسی در سازمان - عدم وجود ضمانت اجرایی برنامه - عدم هماهنگی بین بخش سازمانی با بخش دولت مرکزی - سیاسی کاری در سازمان - کمبود نیروهای متخصص و اشباع نیروی‌های غیر متخصص - کمبود منابع بودجه‌ای - سلیقه‌ای عمل نمودن مدیران - سیاسی کاری در سازمان - نگاه غیر تخصصی به منابع انسانی - عدم نیازسنجی صحیح مطابق با تخصص - نگاه غیر تخصصی به حوزه مدیریت منابع انسانی - عدم شایسته‌سالاری - سلیقه‌ای عمل نمودن مدیران - انتصاب و انتخاب بر اساس روابط - عدم تناسب بین مدرک تحصیلی با رسته شغلی - عدم اجرای سلسله مراتب ارتقا - سیاسی کاری و فشار عوامل بیرونی سیاسی - سلامت اداری
الف ۳۴-ب ۱۷-ج ۴-۴- ۹-ح ۱۷	فرهنگ سازمان - همترازی بین سوابق و شغل - انضباط شغلی - ایجاد حس پاسخگویی در افراد - اجتماعی شدن کارکنان - غنی‌سازی فرآیند اجتماعی شدن
الف ۴۱-الف ۴۲-الف ۴۳- الف ۴۴-ب ۲۰-ب ۲۲- ب ۲۳-ب ۲۴-ج ۱۵- ج ۱۶-و ۷-۸-	اثربخشی و کارایی - رضایت شغلی - اشتیاق شغلی - رضایت مشتری - تصویر سازمانی مثبت - رضایت شغلی - بهره‌وری - اثربخشی - کاهش هزینه‌های مالی و اداری - سلامت اداری - رضایت شغلی - توسعه منابع انسانی - ارتقای دانش، مهارت و توانمندی‌های فردی

منبع: یافته‌های نگارندگان

۳) کدگذاری محوری: شکل‌گیری مفاهیم پژوهش در مرحله دوم

هدف از کدگذاری محوری، تلفیق داده‌هایی است که در مرحله کدگذاری باز خرد شده‌اند. در کدگذاری محوری یکی از مقوله‌های کدگذاری باز به عنوان مقوله یا پدیده اصلی انتخاب می‌شود و در مرکز فرآیند قرار می‌گیرد و سپس سایر مقوله‌ها (زیرمقوله‌ها) به آن ربط داده می‌شود. طبق نظر استرواس و کوربین^۱ (۱۹۹۸)، پدیده اصلی عنوانی است که می‌توان به پاسخ این پرسش که "اینجا چه در حال رخ دادن است؟" نسبت داد (۳۴).

محقق هنگام جستجو برای یافتن پدیده اصلی، به دنبال الگوهای تکراری از رویدادها، اتفاقات، یا کنش‌ها و واکنش‌هایی است که مشارکت کنندگان، در پاسخ به مشکلات و موقعیت‌های پیش‌رو از خود بروز می‌دهند. لذا در این پژوهش "فرآیند مدیریت کارراهه شغلی" به عنوان پدیده اصلی انتخاب شده و عمل ربط دادن مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها در امتداد ویژگی‌ها و ابعاد مترتب بر آن صورت گرفته است.

¹ Strauss & Corbyn

با بررسی و تحلیل ۱۵۸ نکته کلیدی از مصاحبه اول و دوم، در مرحله بعدی توسط نرم افزار کیفی MAXQDA اقدام به کدگذاری محوری شد که براساس تشخیص میزان مشابهت و قرابت معنایی و با مشورت از اساتید، ۱۳ بُعد و ۳۹ شاخص دریافت شد که خلاصه آن در جدول ۶ ارائه داده شده است.

جدول شماره (۶) شکل‌گیری طبقات پژوهش بر اساس کدگذاری محوری توسط نرم افزار کیفی MAXQDA

مفاهیم شناسایی شده	طبقات فرعی پژوهش	مقوله اصلی
دانش	عوامل فردی	عوامل علی
مهارت		
صلاحیت		
کارآموزی	عوامل سازمانی	
ساختار سازمانی منعطف		
فرهنگ سازمان		
اجتماعی شدن کارکنان		
عدالت در انتصاب افراد	قابلیت‌های سخت‌افزاری سازمان	
همترازی بین سوابق و شغل		
انضباط شغلی		
ایجاد حس پاسخگویی در افراد		
غنی‌سازی فرآیند اجتماعی شدن	قابلیت‌های نرم‌افزاری سازمان	مداخله‌گر
ضوابط خشک و غیرمنعطف	موانع ساختاری	
کمبود منابع بودجه‌ای		
عدم نیازسنجی صحیح مطابق با تخصص		
عدم اجرای سلسله مراتب ارتقا		
عدم هماهنگی بین بخش سازمانی با بخش دولت مرکزی		
فشار عوامل بیرونی سیاسی	موانع رفتاری	
عدم شایسته‌سالاری		
سلیقه‌ای عمل نمودن مدیران		
هماهنگی بین اهداف فردی و سازمان	مدیریت کارراهه شغلی	مقوله محوری
هدایتگری پیشرفت شغلی		
برنامه ریزی و نظارت بر مسیر شایستگی		
آموزش و توسعه منابع انسانی		

غنی‌سازی شغلی	راهبردهای فعلی	راهبردها
چرخش شغلی		
طبقه بندی مشاغل		
آموزش ضمن خدمت		
تغییر فرهنگ سازمانی	راهبردهای توسعه‌ای	
بازنگری سیستم جبران خدمات		
نیازسنجی آموزشی مشاغل		
رضایت شغلی	پیامدها برای کارکنان	
اشتیاق شغلی		
ارتقای دانش، مهارت و توانمندی‌های فردی		
بهره‌وری	پیامدها برای سازمان	
سلامت اداری		
توسعه منابع انسانی		
رضایت مشتری	پیامدها برای شهروندان	
تصویر سازمانی مثبت		

منبع : یافته های نگارندگان

۴) سنجش روایی و تأیید خبرگان با تکنیک دلفی

روش دلفی، روشی منظم و تکرارپذیر است که بر مبنای ورودی‌های مستقل از سوی گروه خبرگان عمل می‌کند. در فرآیند روش دلفی پاسخ‌های به‌دست آمده مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار می‌گیرد و در چند مرحله اجرای سوال‌های کمتر اهمیت‌دار در اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق در پرسشنامه اصلاح یا حذف می‌شوند.

در این پژوهش از روش پیشرفته دلفی استفاده شد که بر خلاف روش سنتی دلفی که هدف اجماع است، در روش پیشرفته هدف تجزیه و تحلیل کامل با استفاده از یک گروه بزرگ متشکل از خبرگان است.

پس از شناسایی شاخص‌ها، برای تعداد ۱۱ نفر از خبرگان تجربی و فلسفی که در بخش قبل نیز از آنها نظرسنجی به عمل آمده بود، تکنیک دلفی اجرا شد.

سنجش دلفی در ابعاد و متغیرهای این تحقیق با استفاده از پرسشنامه برای هر متغیر در مقیاس لیکرت و طیف ۹ درجه‌ای و طی دو مرحله اجرا شده و در نهایت مورد تحلیل قرار گرفت.

از ۱۰۵ شاخص مورد نظر؛ تعداد ۹۵ شاخص در محدوده مطلوب طیف قرار گرفتند و تعداد ۷ شاخص دیگر حسب نظر خبرگان اضافه شد. به این ترتیب پرسشنامه دلفی مرحله دوم با ۱۰۲ شاخص

(که البته در هیچ مولفه‌ای کمتر از ۲ شاخص نبود) در همان نمونه آماری و به همان تعداد اجرا شد و مجدداً فرآیند محاسباتی مذکور برای تمامی شاخص‌های پرسشنامه دلفی مرحله دوم انجام پذیرفت که فقط ۴ شاخص حذف شدند و ۹۸ شاخص باقی ماند. به این دلیل که تعداد آن بسیار اندک بود از اجرای مرحله سوم صرفه نظر شد و در ادامه مدل نهایی پژوهش شناسایی شد. در جدول ۷ نحوه سنجش شاخص‌ها مربوط به یک نمونه‌ی متغیر اشتیاق شغلی ارائه داده شده است.

جدول شماره (۷) نحوه محاسبه میانگین وزنی شاخص

شاخص (عوامل علی)	تعداد افراد پاسخ دهنده	فراوانی گزینه‌ها								
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
اشتیاق شغلی	۱۱	۰	۰	۰	۰	۰	۶	۳	۲	۰
میانگین وزنی شاخص	وزن کلی شاخص									
۶/۶۳	۳۶+۲۱+۱۶									

منبع: یافته‌های نگارندگان

۵) کدگذاری انتخابی: مدل نهایی پژوهش

اگرچه کدگذاری باز و محوری سنگ بنای نظریه را فراهم می‌سازند، اما این دو نوع کدگذاری قادر به ارائه چارچوبی بزرگ‌تر برای روابط موجود در یک نظریه کلی نیستند. در کدگذاری باز، محقق پیش از آنکه به تعیین نحوه تغییرات و نوسانات مقوله‌ها در قالب ابعاد مترتب بر آن‌ها بپردازد، در صدد تولید مقوله‌ها و ویژگی‌های مترتب بر آن‌هاست. در کدگذاری محوری نیز، محقق به شکلی نظام یافته به دنبال توسعه مقوله‌ها و ربط دادن مقوله‌ها به زیرمقوله‌های مترتب بر آن‌ها می‌باشد. کدگذاری انتخابی دو مرحله کدگذاری پیشین را با یکپارچه سازی و پالایش مقوله‌ها در چارچوبی نظری تکمیل می‌کند. در یکپارچه‌سازی، مقوله‌ها حول پدیده اصلی یا محوری سازمان‌دهی می‌شوند. به تعبیر استروس و کوربین در این مرحله، مقوله اصلی باید همانند خورشیدی باشد که روابط منظمی با سیاراتش شکل می‌دهد. هنگامیکه نظریه کلی آماده شد، محقق با حذف زوائد از مقوله‌ها و بسط مقوله‌هایی که تا پیش از این به خوبی به آن‌ها پرداخته نشده بود، به پالایش نظریه پرداخته است (۳۴).

پس از تحلیل مفاهیم کل صاحب‌ها، این مفاهیم در قالب شش مقوله (مفاهیم انتزاعی‌تر) دسته‌بندی شد. در این پژوهش با بررسی یافته‌ها مشخص شد که مقوله‌های فرعی از مطالعه نهم به بعد تغییری جزئی داشته‌اند؛ ضمن اینکه پس از مطالعه دهم، مقوله فرعی تغییری نیافت و از نظر پژوهشگر با ادامه صاحب‌ها، مقوله‌های اصلی، به خوبی به غنای لازم رسید. با توجه به غنی شدن مقوله‌های فرعی

و اشباع مقوله‌های اصلی، می‌توان گفت که چارچوب مفهومی پژوهش به کفایت نظری رسیده است؛ بنابراین می‌توان الگوی مفهومی مدیریت کارراهه شغلی برآمده از داده‌ها را ارائه کرد. (شکل ۱)



شکل شماره (۱) الگوی نهایی پژوهش (محقق ساخته)

بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت کارراهه شغلی به عنوان راهبردی برای توسعه منابع انسانی، دارای ارتباطی دوسویه با یکدیگر می‌باشند؛ بدین معنا که از طریق آموزش، توانمندسازی و توسعه‌ی افراد، زمینه‌ی ارتقای شغلی ایشان در سازمان فراهم می‌گردد؛ از سوی دیگر تمایل افراد به رشد و ارتقای شغلی در سازمان، انگیزه و تلاش ایشان برای توسعه فردی را افزایش می‌دهد.

مدیریت کارراهه شغلی هم در عرصه نظری و هم در عرصه کاربردی، دانشی جوان و نوپا است که پیدایش اولین تئوری‌ها و الگوهای مربوط به تدوین آن به کمتر از دو دهه پیش باز می‌گردد. با این حال این الگوها در کشورمان هنوز به وضوح تدوین نگردیده است و در عرصه کاربردی نیز در سازمان‌ها به کار گرفته نمی‌شود. از طرفی کتاب‌ها و مقالات فارسی اندکی با موضوع مدیریت کارراهه شغلی تدوین شده است.

این پژوهش به منظور آگاهی از ذهنیت خبرگان سازمان شهرداری تهران در حوزه مدیریت کارراهه شغلی به عنوان راهبردی برای توسعه منابع انسانی انجام شد. در این مقاله، داده‌های کیفی در مرحله اول با نظر و عقاید اساتید دانشگاهی، مدیران و کارشناسان حوزه مدیریت منابع انسانی جمع‌آوری شدند و هدف پژوهشگران کشف مدلی برای اجرای موفق مدیریت کارراهه شغلی بوده است. روش کیفی استفاده شده در این پژوهش نظریه داده‌بنیاد است. نویسندگان مقاله‌ی حاضر در ابتدا با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته در میان خبرگان سازمان شهرداری تهران به تدوین مدل مدیریت کارراهه شغلی در سازمان شهرداری پرداخته‌اند. به‌طور کلی یافته‌های مقاله حاضر نشان دادند که اجرای موفق مدیریت کارراهه شغلی در سازمان شهرداری تهران در شرایط مختلفی اتفاق می‌افتد که برگرفته از عوامل داخلی و خارجی است. در این پژوهش با استفاده از رویکرد داده بنیاد، مفاهیم در قالب یک الگوی پارادایمی ارائه شد که مبتنی بر ۶ بعد عوامل علی، مقوله محوری، راهبرد، عوامل بسترساز، عوامل مداخله‌گر و پیامدها بود. بعد عوامل علی در قالب عوامل فردی؛ دانش، مهارت و صلاحیت و عوامل سازمانی؛ کارآموزی، ساختار سازمانی منعطف، فرهنگ سازمان، اجتماعی شدن کارکنان و عدالت در انتصاب افراد تدوین شد. مقوله محوری (مدیریت کارراهه شغلی) شامل؛ هماهنگی بین اهداف فردی و سازمان، آموزش و توسعه منابع انسانی، هدایتگری پیشرفت شغلی، برنامه ریزی و نظارت بر مسیر شایستگی بودند. عوامل مداخله‌گر در اجرای مدیریت کارراهه شغلی در سه بعد موانع محیطی؛ عدم هماهنگی بین بخش سازمانی با بخش دولت مرکزی و فشار عوامل بیرونی سیاسی، موانع ساختاری؛ ضوابط خشک و غیرمنعطف، کمبود منابع بودجه‌ای، عدم نیازسنجی صحیح مطابق با تخصص، عدم اجرای سلسله مراتب و موانع رفتاری؛ عدم شایسته‌سالاری و سلیقه‌ای عمل نمودن مدیران بودند. عوامل بسترساز شامل قابلیت‌های نرم‌افزاری؛ ایجاد حس پاسخگویی در افراد و غنی‌سازی فرآیند اجتماعی

شدن و قابلیت‌های سخت‌افزاری؛ همترازی بین سوابق و شغل و انضباط شغلی بودند. راهبردهای موثری که در اجرای مدیریت کارراهه شغلی در سازمان شهرداری تهران نیز از منظر خبرگان اهمیت داشتند در دو بخش راهبردهای توسعه‌ای و فعلی شناسایی شدند که شامل عواملی از قبیل؛ تغییر فرهنگ سازمانی، بازنگری سیستم جبران خدمات، نیازسنجی آموزشی دقیق مشاغل، غنی‌سازی شغلی، چرخش شغلی، طبقه‌بندی مشاغل، آموزش ضمن خدمت بودند. همچنین پیامدهای مورد انتظار در سایه اجرای مدیریت کارراهه شغلی در سازمان شهرداری تهران نیز در سه بعد پیامد برای کارکنان؛ اشتیاق و رضایت شغلی و ارتقای دانش، مهارت و توانمندی‌های فردی، پیامد برای سازمان؛ توسعه منابع انسانی، بهره‌وری و سلامت اداری و پیامد برای شهروندان؛ تصویر سازمانی مثبت و رضایت مشتری بودند. کلیه مفاهیم و ابعاد شناسایی شده در راستای تایید تحقیقات داخلی و خارجی ذکر شده در پیشینه تحقیق می‌باشند.

آموزش و پرورش، چرخش شغلی و توجه به شایستگی‌ها در پژوهش فرهی و همکاران (۱۳۹۷)، سیدجوادین (۱۳۹۶)، مهرمنش و یادگاری (۱۳۹۳) و استیل (۲۰۱۵) اشاره شده است. دانش، مهارت، توانایی‌ها و یادگیری در پژوهش ونگاس (۲۰۱۹)، شوسمیت (۲۰۱۸)، پاتون و مک‌ماهان (۲۰۱۴)، هال (۱۹۷۶)، خائف‌الهی و شرافت (۱۳۹۳) و آهی (۱۳۹۲) آمده است. درک نیازهای شغلی، ارزش‌های شغلی و شایستگی‌های فردی در پژوهش ماهر (۲۰۲۰)، توجه به نیازهای آموزشی، سازمانی و فردی در پژوهش کلارک (۲۰۱۸)، توانایی‌های فردی در پژوهش کالاهان (۲۰۱۸)، حمایت و تشویق، انگیزه، تسهیم دانش، ساختار سازمان، سیاست جذب، حمایت سازمان، انگیزاننده‌های اقتصادی، حمایت بر منصفانه بودن فرصت پیشرفت، رضایت شغلی و سازگاری شغلی و رضایت از کارراهه شغلی کارکنان، بهره‌وری نیز در پژوهش کیلین و جان‌سول (۲۰۱۴)، دریانتو (۲۰۱۴)، هیندی و فایا (۲۰۱۳)، کاترینه‌ولزلو (۲۰۱۳)، کونگ و همکاران (۲۰۱۱) و جنیفر و گارس (۱۹۹۹) و صفرزاده و همکاران (۱۳۹۶) نیز مورد اشاره قرار گرفته بودند که با نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر هم‌راستا می‌باشد.

در مجموع با توجه به آنکه مدیریت کارراهه شغلی به عنوان یک ابزار مدیریتی مهم در توسعه منابع انسانی سازمان در جامعه کنونی مورد بحث می‌باشد، کلیه سازمان‌ها و نهادهایی که به این امر توجه می‌کنند، انگیزه کارکنان خود برای ارتقای توانمندی‌ها و توسعه فردی را افزایش داده و از منظر ارباب رجوع و خدمت‌گیرندگان به عنوان یک نهاد مطلوب شناخته می‌شوند که این تصویر ذهنی مطلوب می‌تواند علاوه بر ارتقای موقعیت اجتماعی آن سازمان در مقایسه با سازمان‌های همکار، دستاوردهای مثبتی را برای سازمان به همراه داشته باشد. بر این اساس، این‌که تا چه اندازه توجه به شاخص‌ها و معیارهای کارراهه شغلی از منظر سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان کلان یک سازمان حائز اهمیت باشد، از سازمانی به سازمان دیگر با توجه به مأموریت و فلسفه و اهداف سازمان متفاوت می‌باشد.

از آنجاکه سازمان شهرداری تهران با فلسفه مدیریت بهینه شهری در حال فعالیت می‌باشد، لذا مفاهیم کارراهه شغلی منتج از این پژوهش می‌تواند بر عملکرد نهایی این سازمان در راستای دستیابی به توسعه منابع انسانی و اهداف متعالی سازمانی تاثیرگذار باشد. با انجام این پژوهش سعی شده است تا گامی در جهت تسهیل توجه به این مفهوم در سازمان شهرداری تهران برداشته شود.

منابع

1. Alwani, S. M. *Managers' Self-Knowledge*, 4th Edition, Tehran, Ney Publication, 2003; 20.
2. Pahlavan, P., Human Resource Management - Career Progress (Carreh), *The first National Conference on Resource Management in Hospitals*, 2002; 9-14.
3. Xiaohui, Wang & N. McLean Gary. *The Dilemma of Defining International Human Resource Development*, Human Resource Development Review. 2007; Vol 6, No1.96-108.
4. Gilley, J. & Egglan, S. *Principle of Human Resource Development*. Nj: AddisonWesley, First Edition, Malden-Head, 1992; 12-13.
5. Abbaspour, A. *Advanced Human Resource Management*, Tehran, Samt Publications. 2019; 184.
6. Ahi, P., Bejani, H. The role of career planning on organization success. *Journal of NAJA Human Resources*, 2012; 3(28): 79-110.
7. Pardelan, N. Sarmad, A. & Mottaghi, H. Review mission career path between students of Isfahan University, *Journal of New Thoughts on Education*, Faculty of Education, 2016; 21.
8. Allen, M., The Next Generation of Corporate Universities: Innovative Approaches for Developing People and Expanding Organizational Capabilities. *John Wiley & Sons, Business & Economics*, 2007; 6(6), 326-327
9. Ituma, A.N. & Simpson, R., Moving beyond Schein's typology: Individual career anchors in the context of Nigeria. *Personnel Review*, 2007; 36(6). 978-995
10. Nishanthi, H. M., Modern Career Concepts: A Review. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2016; 6(3),19-31.
11. Venegas, Barbara, *Changing Age and Career Concepts in the Austrian Banking Industry*. Department of Management University of Applied Sciences for Management & Communication Vienna, Austria. 2019. 66-74.
12. Chambers, Ruth. *Career Planning for Everyone in the NHS (THE TOOLKIT)*. Radcliffe Publishing Oxford.2005; 31.
13. Maher, Chi., *Career Needs and Career Values: The Mediating Role of Organizational Culture*, St. Marys University Twickenham, UK. 2020; Chapter 12; 1.

14. Callahan, Mike. *Career Planning Personal Entrepreneurship*, 2nd Edition. Printed in the United States of America Copyright © 2018 by Cognella. 108.
15. Shoesmith, E. A. *Career self-management in clan and hierarchical organizational cultures: towards the development of a competing values career self-management framework*. PhD thesis. Southern Cross University. Lismore. NSW. 2018. 20-21.
16. Clark, D. R., *Performance Analysis in Instructional Design*, 2018;143. Retrieved from: http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/analyze_system.html.
17. Steel, Brown., Measurement of job harbors and their role in job fit and job satisfaction and commitment. *Manage. Sci*, 2015; 13(6), 237–253.
18. Keplin & John Sol. Investigate the Effective Dimensions of the Future of the Job Path of Global Managers. Translation by Hossein Mohammadi IRGC Earthquake Studies Center. *Knowledge Management Site*. 2014.
19. Daryanto, E., Individual Characteristics, Job Characteristics and Career Development: A Study on Vocational School Teachers' Satisfaction in Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 2014; 2(8). 698-702.
20. Patton, W. & McMahon, M., *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. 3rd Edition. Sense Publishers, 2014; Vol. 6. 59 .
21. Hindi, al-Shawi. Fayyah, Nima, *A survey of the career path of female managers in Lebanon (Case Study of Beirut university)*. Senior Thesis. University of Beirut Faculty of Management. 2013.
22. Katharinehulzlo. Design and implementation of project managers. Translation by Mohammad Ebrahimi. *Quarterly Journal of Applied Knowledge*. University of Berlin. Al-Zor website, 2013; 11(9),43-56.
23. Kong, H. Cheung, C. & Song, H., Hotel career management in China: Developing a measurement scale. *In Journal Hospitality Manage*, 2011; 30(1), 112-133.
24. Jenniffer, M. George & Gareth, R. Jones, *Organizational Behavior*, 2nd Edition, Addison-Wesley, 1999; 2(3),8-19.
25. Hall, D., Careers in Organization. Pacific, Palisades, California, Good year publishing company, Inc., Commentary Reintegrating Job design and career theory creating not Just Good Job but smart Jobs. *Journal of organizational Behavior*, 1976; Vol 26. No 20. 243-259.
26. Farahi, A., Soltani, M., Nasrollahi, M. Designing a Model for Career Progression Pathway. *Journal of Research in Human Resources Management*, 2019; 10(4): 51-78.
27. Yavarpour, H. Peykan, M. E. Gholizadeh, A. Designing a model for managing the career path of employees of the Melli Bank of Iran, *Journal of Public Administration Mission*, 2017; 8(11): 263-281.
28. Safarzadeh, H. Ahmadi Sharif, M. & Zakeri, A. *Advanced Human Resource Management*, Tehran, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University Publications. 2017; 105.
29. Seyed Javadin, S. R., *Fundamentals of Human Resource Management*, 7th Edition, Tehran, University of Tehran School of Management Publications. 2017; 36.

30. Khaifollahi, A., Sharafat, Sh., The Effects of Career Aspects on Organizational Outcomes through Consideration of Job Factors. *Journal of Research in Human Resources Management*, 2015; 6(4): 157-182.
31. Mehrmanesh, H., Yadegari, R. *Human Resource Management*, 2nd Edition, Tehran, Great Entrepreneurs Publications. 2014; 53.
32. Ahi, p. *Designing a career planning model for NAJA border officers*, Faculty of Accounting and Management, Allameh Tabatabai University. Doctoral dissertation, 2013.
33. Farasatkah. M. *Qualitative research methods in social sciences*. Tehran. Aagah Publications. 2016; 155.
34. Strauss, A., Corbyn, J. *Fundamentals of Qualitative Research, Techniques and Stages of Production of Basic Theory*, Translated by Afshar, 5th Edition, Tehran, Ney Publications, 2016; 60-120.

شناسایی عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها با رویکرد فراترکیب:

ارائه یک الگو^۱

سجاد قارلقی^۲

اباصلت خراسانی^{۳*}

غلامرضا شمس مورکانی^۴

بهرروز قلیچ لی^۵

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۱)

چکیده:

هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل موفقیت مربی‌گری در سازمان است. همچنین این پژوهش الگوی جامعی برای عوامل موفقیت مربی‌گری ارائه می‌کند. این پژوهش در چهارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش فراترکیب با رویکرد هفت مرحله‌ای سندولوسکی و بارسو (۲۰۰۹) انجام شد. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه تحقیقات و مطالعات فارسی و انگلیسی چاپ شده در حوزه مربی‌گری در بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ می‌باشد. در این راستا، کلیدواژه‌های مرتبط با هدف پژوهش مورد جستجو قرار گرفت و مقالات و اسناد به دست آمده با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به معیارهای پذیرش مورد بررسی قرار گرفتند که در نهایت ۲۵ مقاله که از معیارهای ورود به مطالعه برخوردار بودند با استفاده از روش کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری، انتخابی) تجزیه و تحلیل شدند. پایایی کدگذاری‌ها با استفاده از ضریب توافق کاپا در نرم‌افزار SPSS و با مقدار ۰.۷۵ تأیید شد و برای بررسی روایی پژوهش نیز یافته‌ها در اختیار ۲ تن از خبرگان تحقیق کیفی قرار گرفت. بر اساس نتایج تحلیل داده‌ها ۱۲۹ کدباز شناسایی شد که در ۶ مقوله و ۲۳ زیر مقوله دسته‌بندی شد که عبارت‌اند از صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی (مهارت‌های ادراکی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های فنی، دانش و تجربه، ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی، اعتبار حرفه‌ای)، شرایط و ویژگی‌های مربی (تمایل و انگیزه، ویژگی‌های شخصی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های شناختی، دانش و صلاحیت، جایگاه سازمانی)، فرایند مربی‌گری (برنامه‌ریزی و سازماندهی،

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳- دانشیار گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: :
drkhorasanitr@gmail.com

۴- استادیار گروه رهبری و توسعه آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۵- استادیار گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

شیوه‌های ارزیابی)، کیفیت رابطه (سطح رابطه، همکاری و توافق، احترام و اعتماد متقابل، یادگیری حرفه‌ای)، زمینه‌سازمانی (حمایت مدیران ارشد، فرهنگ سازمانی، عوامل ساختاری و استراتژیک) و زمینه بیرونی (عوامل فرهنگی، عوامل محیطی).

واژه‌های کلیدی: آموزش و بهسازی، عوامل موفقیت مربی‌گری، اثربخشی مربی‌گری، صلاحیت‌های مربی،

ویژگی‌های مربی

مقدمه

منابع انسانی مهم‌ترین سرمایه سازمان‌ها محسوب می‌شوند که همواره باید دانش^۱، مهارت^۲ و قابلیت‌های^۳ آنان ارتقاء یابد؛ لذا بقا و رشد سازمان در عرصه رقابت به حفظ، توسعه و بهره‌برداری از قابلیت‌های آنان وابسته شده است (۱). از طرف دیگر عصر کنونی دوره تحولات شتابنده و پیش‌بینی‌نشده‌ای است. وضع موجود ما نیز در بعضی جهات نمایانگر عدم توازن میان پیچیدگی‌های روزافزون سازمان‌ها و ناتوانی آنان در پیش‌بینی مقابله با این تحولات است. این پیچیدگی‌ها و تغییرات در هویت حرفه‌ای منابع انسانی بحران به وجود آورده است. نبود مهارت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده است که بسیاری از کارکنان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند. لذا برای مقابله با این بحران که تبعات مختلفی دارد باید قابلیت‌ها و عملکرد منابع انسانی سازمان را با کمک آموزش و بهسازی منابع انسانی^۴ ارتقاء داد (۲).

آموزش و بهسازی کارکنان اقدامی راهبردی است که در سطح فردی باعث ارتقای شایستگی‌های فرد، در سطح سازمانی باعث بهبود و توسعه سازمان و در سطح ملی و حتی فراملی منجر به افزایش بهره‌وری و نتایج مترتب بعدی می‌شود و اگر به‌درستی و شایستگی برنامه‌ریزی و اجرا شود، می‌تواند بازده قابل‌ملاحظه‌ای داشته باشد (۳). برای آموزش و بهسازی منابع انسانی رویکردها و روش‌های مختلفی وجود دارد. یکی از این الگوها و روش‌های تجربه‌شده مربی‌گری^۵ است که در یک دهه گذشته، گذشته، محبوبیت آن در سازمان‌ها به‌عنوان گزینه‌ای در مقابل رویکردهای آموزشی مرسوم، مانند شرکت در دوره‌ها، به‌طور قابل‌توجهی افزایش یافته است (۴) و تعداد فزاینده‌ای از سازمان‌های از طیف‌های مختلف آن استفاده می‌کنند (۵). حرفه مربی‌گری با نرخ ۴٪ در سال در حال رشد است و امروز ۵۳۳۰۰ مربی در کسب‌وکارهای سراسر جهان در حال فعالیت هستند (۶) و درآمد سالانه آن‌ها ۲ میلیارد دلار تخمین زده شده است که به دلیل تقاضا فزاینده در یک محیط تجاری جهانی که به‌سرعت

-
1. Knowledge
 2. Skill
 3. Capability
 4. Training and Development of Human Resource
 5. Coaching

در حال تغییر است، افزایش می‌یابد (۷). علاوه بر این، حدود ۵۷٪ از مدیران، مربی‌گری را به‌عنوان یک مجموعه مهارت ارزشمند در نظر گرفته‌اند که در حال شناخته شدن است (۸). بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد که مربی‌گری در ادبیات علمی و عملی یادگیری و توسعه توجه قابل ملاحظه‌ای را به خود اختصاص داده است. تا حدی که در بین روش‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی بالاترین استقبال مربوط به روش مربی‌گری و پایین‌ترین استقبال مربوط به روش سخنرانی بوده است (بانی ول^۱، ۲۰۱۷؛ سجرز، ولبرگ، اندریکس و اینچ اوگلو^۲، ۲۰۱۱؛ گرت، پاسمور، کوانگ و پارکر^۳، ۲۰۱۰؛ شارما^۴، ۲۰۱۷؛ مورگان و راجفورد^۵، ۲۰۱۷ به نقل از ۹).

بنابراین مربی‌گری، اکنون جزء پرکاربردترین تکنیک‌های توسعه در محیط کسب‌وکار در سطح بین‌المللی است؛ اما علی‌رغم صلاحیت روزافزون مربی‌گری به‌عنوان یک روش توسعه، این روش توسط بسیاری از سازمان‌ها مورد استفاده قرار نگرفته و یا به نتایج و تأثیرات مطلوب نرسیده است که این عمدتاً به دلیل عدم سلامتی سازمان‌ها و عدم آگاهی در استفاده صحیح از این ابزار است؛ به‌عبارت‌دیگر عوامل مهم مختلفی وجود دارد که می‌تواند موفقیت چنین ابتکاری را تعیین کند اما بسیاری از این عوامل موفقیت در سازمان‌ها به‌خوبی درک نشده‌اند و این ناشی از این واقعیت است که آن‌ها به عواملی که اثربخشی مربی‌گری را تعریف می‌کند و شرکت‌ها را قادر می‌سازند از نتایج بالقوه مربی‌گری بهره‌مند شوند توجه نکرده‌اند (۱۰). از طرف دیگر علی‌رغم اینکه استفاده از تکنیک‌های مختلف باعث غنای بیشتر حوزه مربی‌گری شده است (۱۱)؛ اما این موضوع باعث ایجاد سردرگمی در رابطه با ماهیت دقیق آن شده است و کم‌توجهی به عوامل اثرگذار بر موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها از یکسو و عدم درک درست آن توسط کارکنان، مدیران و سازمان از سوی دیگر اجرای مربی‌گری را در سازمان با مشکل مواجه ساخته است (۹).

بر این اساس ریدا، کوکا، ویدگب و شپرسا^۶ (۲۰۲۰) نیز نشان می‌دهند که مربی‌گری گاهی اوقات نتایج ناخواسته‌ای دارد به‌طوری‌که برخی از فرایندهای مربی‌گری بسیار موفقیت‌آمیز بوده‌اند درحالی‌که برخی موفقیت‌آمیز نبوده‌اند (۶)؛ بنابراین پذیرش برنامه‌های مربی‌گری در سازمان‌ها منجر به نتایج مختلفی شده است (۱۲)؛ و این منجر به مطرح‌شدن سؤالاتی در این خصوص می‌شود ازجمله اینکه چه چیزی باعث موفقیت مربی‌گری می‌شود؟ آیا این مربوط به مربی و مهارت‌ها و ویژگی‌های آن‌ها است؟ آیا در مورد مربی و تعهد آن‌ها به روند و تمایل به پیشرفت یا تغییر است؟ یا به رابطه بین

-
1. Bonneywell
 2. Segers, Vloeberghs, Henderickx & Inceoglu
 3. Grant, Passmore, Cavanagh & Parker
 4. Sharma
 5. Morgan & Rochford
 6. Reid, Cooka, Viedgeb & Scheepersa

آن‌ها مربوط می‌شود؟ (۱۳)، یا اینکه عوامل دیگری بر این موفقیت اثرگذار هستند؟ بر این اساس تحقیقات مختلفی به بررسی عوامل اثرگذار بر مربی‌گری پرداخته‌اند، اما هریک از این پژوهش‌ها به بخشی از این عوامل پرداخته و الگوی جامعی در خصوص عوامل مؤثر بر موفقیت مربی‌گری و روابط و تعاملات بین این عوامل تاکنون در پیشینه پژوهش یافت نشده است؛ بنابراین خلأ پژوهش در طراحی یک الگوی کامل از عوامل کلیدی تأثیرگذار بر موفقیت مربی‌گری به چشم می‌خورد. منظور از عوامل کلیدی موفقیت، شاخص‌هایی هستند که موفقیت مربی‌گری را در محیط کار و سازمان تعیین می‌کنند؛ بنابراین عدم شناسایی این عوامل و عدم درک مناسب از آن‌ها مانع از موفقیت مربی‌گری به‌عنوان یک روش آموزش و بهسازی منابع انسانی خواهد شد. بر این اساس این تحقیق به دنبال آن است که با یک رویکرد هم‌افزایی و با روش فراترکیب ضمن بررسی و تحلیل پژوهش‌های انجام‌شده در این خصوص و شناسایی عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت مربی‌گری در سازمان، به طراحی و ارائه یک الگوی مناسب در این خصوص بپردازد که پیامد آن کمک به موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها و در نتیجه توسعه منابع انسانی سازمانی و مزیت رقابتی پایدار برای سازمان خواهد بود. بر اساس این اهداف، پژوهش حاضر به سوالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱- عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت مربی‌گری در سازمان کدام‌اند؟

۲- الگوی موفقیت مربی‌گری در سازمان چه مختصاتی دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

ریشه اصطلاح کوچ^۱ به معنای مربی، برگرفته از نام یک روستا به نام کوکس (کاکس)^۲ در مجارستان و نیز واژه‌ای به نام کوکسی (کاکسی) به معنای انتقال افراد به سلامت، طی یک مسیر پرمخاطره از مبدأ به سوی مقصد است (۱۴، ۱۵) و ظاهراً شغل کسانی بوده که با نوعی کالسکه به همین نام افراد و مسافران را جابه‌جا می‌کرده‌اند (۱۶). در قرن نوزدهم نیز دانشجویان دانشگاه‌های انگلستان این لغت را برای توصیف برخی از استادانی که در درس‌ها به آن‌ها کمک می‌نمودند و دروس مشکل را به زبانی ساده برای آن‌ها تدریس می‌کردند، به کار بردند. آن‌ها این استدلال را داشتند که خودشان در کالسکه افرادی که به آن‌ها در درس کمک می‌کنند، سوار شده‌اند (۱۵). در واقع مربی‌گری در معنای قدیمی آن به معنای حمل‌ونقل و انتقال به کار برده می‌شد (۱۶)؛ اما امروزه ایده مربی‌گری به معنای انتقال اشخاص کاملاً منتفی شده و فلسفه اساسی و بنیادی مربی‌گری بر اساس یک مشارکت همکارانه و فعال است (۱۷).

1. Coach

2. Kocs

با توجه به موضوع مربی‌گری، می‌توان انتظار داشت که توافق مشترکی در مورد تعریف آن وجود داشته باشد اما این‌گونه نیست (۱۸)؛ و تعاریف مربی‌گری بر اساس چشم‌انداز، جامعه موردنظر، اهداف و موقعیت متفاوت است (۱۹). میلر و باسرز^۱، (۲۰۰۴) مربی‌گری را به‌عنوان یک رابطه کوتاه‌مدت برای ارائه بازخورد در زمینه‌هایی که نیاز به تغییر دارند تعریف می‌کنند (۲۰). از نظر والکر^۲ (۲۰۱۱) مربی‌گری یک فعالیت سازمانی مرتبط با توسعه و بهسازی است که شامل توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و شخصی است (۲۱). از نظر سامرز^۳ نیز مربی‌گری اساساً کمک کردن به افراد است تا توانایی‌های بالقوه‌شان را از طریق شناسایی موانع و عواملی که باعث عدم حرکت و پیشرفت آن‌ها می‌گردد، رشد و توسعه دهند (۲۲). برخی دیگر مربی‌گری را یک رابطه اعتماد یک‌به‌یک باهدف تقویت یادگیری و رشد حرفه‌ای توصیف کردند، جایی که چنین روابطی انگیزه "پیشرفت‌های حرفه‌ای" را فراهم می‌آورد؛ یعنی تغییر قابل‌توجهی که از افزایش رشد شخصی حاصل می‌شود. گرانت معتقد است آنچه در همه تعاریف ویژگی‌هایی مشترک به نظر می‌رسد، شامل مواد ذیل می‌باشد:

- موضوع ارتباط فرد با فرد مطرح می‌باشد؛
- شامل توسعه مهارت، عملکرد و نیز آگاهی است؛
- حاوی دریافت و تسهیم بازخورد برای افراد تحت مربی‌گری است؛
- به‌جای روابط هدایتی معمول در مدیریت، مبتنی بر رابطه حمایتی از سوی مربی است؛
- یک رابطه یادگیری یادگیرنده محور است (۲۳).

بر این اساس و با توجه به تعاریف مختلف مربی‌گری، در این پژوهش منظور از مربی‌گری فرایندی است اجتماعی، آموزشی و اخلاقی که طی آن فرد اول در نقش مربی زمینه یادگیری فرد دوم و یا گروهی از افراد را برای بهبود عملکرد و موفقیت شغلی از طریق رشد قابلیت‌های کلیدی مانند مهارت حل مسئله فراهم می‌آورد، به‌گونه‌ای که فرد یا گروه دوم بعد از آن بتوانند به‌صورت مستقل با بهره‌گیری از آن قابلیت‌ها به ایجاد شرایط لازم برای موفقیت دست یابند؛ بنابراین مربی‌گری یک رویکرد یادگیری و توسعه است که یادگیرنده را در مرکز تجربه یادگیری قرار می‌دهد (۵)؛ و به‌منظور تسهیل یادگیری، تغییر و بهبود در سطح فردی (۲۴)، گروهی و سازمانی کمک می‌کند.

جو (۲۰۰۵) با بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تحقق مزایای ملموس و ناملموس مربی‌گری نیازمند توجه به عوامل مختلفی است که بر فرایند و نتایج مربی‌گری تأثیرگذار است (۹) در

1. Bossers
2. Walker
3. Sommers

همین راستا محققان مختلفی به بررسی عوامل مؤثر بر موفقیت مربی‌گری پرداخته‌اند که خلاصه‌ای از پیشینه پژوهش در این خصوص در زیر ارائه شده است:

سالوما (۷) در تحقیقی به شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت مربی‌گری از طریق مصاحبه با مربیان و متخصصان منابع انسانی پرداخت. بر اساس یافته‌های این تحقیق ۲۰ مقوله فرعی و ۴ مقوله اصلی شناسایی شدند که مقولات اصلی عبارت بودند از ۱- مربی و متربی به‌عنوان افراد، رابطه مربی-گری، استفاده از تکنیک‌های مربی‌گری متناسب با نیاز متربیان و ۴- سیستم‌ها. لزاسکان و لندتا انکا^۱ (۲۵) در پژوهشی تحت عنوان تعیین عوامل مؤثر در اثربخشی مربی‌گری اجرایی به‌عنوان یک ابزار توسعه مدیریت که با روش دلفی و گروه کانونی انجام گرفت عوامل موفقیت در مربی‌گری را در ۵ دسته مربی، متربی، رابطه، فرایند و زمینه طبقه‌بندی کردند. اودت و کوترت^۲ (۲۶) در یک پژوهش کیفی، ۱۰ مؤلفه را برای موفقیت مربی‌گری مورد شناسایی قراردادند که در ۴ بعد حمایت ساختاری، ویژگی‌های مربی، ویژگی‌های متربی و رابطه بین مربی و متربی دسته‌بندی شدند. ریچارد^۳ (۲۷) با مصاحبه با مدیران چند شرکت که به‌عنوان مربی فعالیت می‌کردند و متربیان آن‌ها، ۱۰ مؤلفه را برای موفقیت مربی‌گری مدیران مورد شناسایی قرارداد. مارشال^۴ (۲۸) در پایان‌نامه خود به بررسی عوامل کلیدی که منجر به نتایج موفقیت‌آمیز مربی‌گری می‌شوند پرداخت و شش بعد مربی‌گری از فرآیند کدگذاری پدید آمد که شامل فلسفه‌های شخصی مربی‌گری، عملکرد متربیان، روند مربی‌گری، عوامل شکست و عوامل موفقیت، عوامل تسریع‌کننده و پیامدهای مربی‌گری بود. وازیلیشین^۵ (۲۹) در پژوهش خود، عوامل موفقیت مربی‌گری را شامل برقراری ارتباط قوی با مشتری، استفاده از یک روش مربی‌گری شفاف و روشن، توجه به اعتبار و تجربه مربی در انتخاب مربی و استفاده از ابزارهای مربی‌گری مناسب دانست. همچنین محققان دیگر از جمله جاکوکس^۶ (۳۰)، پوردی^۷ (۳۱)، مرادی شیرازی و همکاران (۹)، فتحی واجارگاه و همکاران (۳۲) و ... نیز در تحقیقات خود عوامل مختلفی را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر موفقیت مربی‌گری مورد شناسایی قراردادند که در بخش تحلیل یافته‌ها، نتایج تحقیقات آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

-
1. Izaskun & Landeta Eneka
 2. Audet & Couteret
 3. Richard
 4. Marshall
 5. Wasylyshyn
 6. Jacox
 7. Purdy

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش فراترکیب^۱ انجام شده است. هدف از روش تحقیق فراترکیب درک نتایج تحقیقات انفرادی گزارش شده در زمینه مطالعاتی مورد نظر است (۳۳). فراترکیب روش‌های سیستماتیکی برای جمع‌آوری و گزارش یافته‌های مطالعات انجام شده و همچنین یک فرایند دقیق برای ترکیب و تولید چهارچوب‌های نظری فراهم می‌کند و به محققان، دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران کمک می‌کند تا تصمیمات آگاهانه‌ای بگیرند (۳۴). در واقع این روش ترکیب تفسیری از یافته‌ها ارائه می‌کند که نتیجه آن بیش از مجموع یافته‌های منابع استفاده شده است (۳۵). بر این اساس در این پژوهش برای شناسایی عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری و ارائه الگوی آن از روش فراترکیب با رویکرد هفت مرحله‌ای سندولوسکی و بارسو^۲ (۳۵) بهره گرفته شده است؛ که در زیر توضیح توضیح داده شده است:

گام اول تنظیم سؤال تحقیق: اولین گام تدوین سؤالاتی است که بتوان با این رویکرد به آن پاسخ داد. همان‌طور که در بالا اشاره شد سؤال این پژوهش شناسایی عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری در سازمان و تدوین الگوی مناسب برای موفقیت مربی‌گری است.

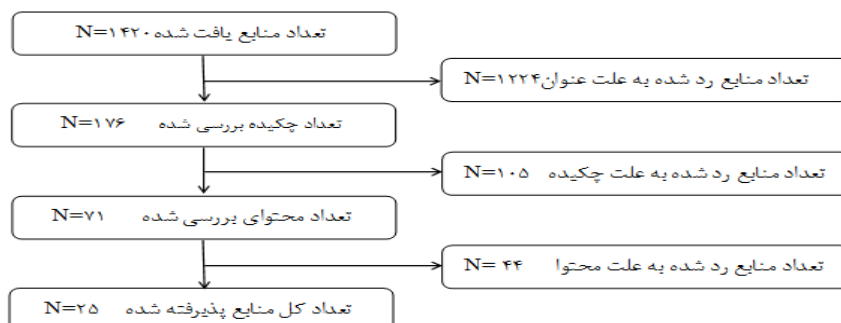
گام دوم مرور نظام‌مند ادبیات: جامعه مورد مطالعه پژوهش حاضر شامل کلیه تحقیقات و مطالعات فارسی و انگلیسی انجام شده در حوزه مربی‌گری در بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ می‌باشد. بر این اساس با توجه به حوزه پژوهش، کلیدواژه‌های اثربخشی مربی‌گری^۳، موفقیت مربی‌گری^۴، عوامل موفقیت مربی‌گری^۵، عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری^۶، کیفیت مربی‌گری^۷، مؤلفه‌های موفقیت مربی‌گری^۸، شاخص‌های موفقیت مربی‌گری^۹ و ارزیابی مدل‌های مربی‌گری^{۱۰} در پایگاه‌های داده ساینس ساینس دایرکت^{۱۱}، اسکوپوس^{۱۲}، پروکوست^{۱۳}، سیج^{۱۴}، اسپرینگر^۱، امرالد^۲، اریک^۳، نورمگز، مگیران و ده ده صفحه اول نتایج موتور جستجوی و گوگل اسکالر^۴ مورد جستجو قرار گرفت.

-
1. Meta-synthesis
 2. Sandelowski & Barroso
 3. Coaching effectiveness
 4. Coaching success
 5. Coaching success factors
 6. Critical success factors for coaching
 7. Quality of coaching
 8. Coaching successful components
 9. Success indicators of coaching
 10. Evaluation of coaching models
 11. Science direct
 12. Scopus
 13. Pro Quest
 14. Sage

گام سوم جستجو و انتخاب منابع مناسب: در این گام مقالات یافت شده در مرحله قبل، با روش نمونه‌گیری نظری هدفمند و بر اساس معیارهای پذیرش به شرح ذیل بررسی شد:

ابتدا ۱۴۲۰ مقاله بر اساس عنوان بررسی شد بدین منظور با استفاده از کلیدواژه‌های ذکر شده، پایگاه‌های داده انتخابی مورد جستجو قرار گرفتند و عناوین یافت شده بررسی و گزینش شد که در نتیجه آن ۱۲۴۴ سند به خاطر عدم انطباق عناوین آن‌ها بر متغیرها و مسئله پژوهش رد شد و ۱۷۶ سند باقی ماند. بررسی یافته‌ها در این مرحله در دو بازه زمانی صورت گرفت ابتدا در بهمن ۹۸ جستجوی اولیه انجام گرفت سپس در فروردین و اردیبهشت ۹۹ جستجوی تکمیلی انجام شد. در مرحله بعد ۱۷۶ سند گزینش شده مورد بررسی چکیده قرار گرفت که با توجه به محتوای چکیده‌ها (از جمله استفاده از روش پژوهش کمی، عدم ارتباط با موضوع پژوهش، یافته‌ها) و نامعتبر بودن برخی مقالات ۱۰۵ مقاله رد شدند و تعداد ۷۱ مقاله باقی ماند. سپس با مطالعه اجمالی محتوای مطالعات باقی‌مانده ۴۶ مقاله دیگر نیز رد شد. در این مرحله بیان مسئله، روش تحقیق و یافته‌های پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود محتوایی برای استخراج و استفاده در پژوهش حاضر داشته باشند. بر این اساس ۲۵ پژوهش شامل ۱۷ مقاله پژوهشی انگلیسی (این مقالات همگی دارای ایندکس اسکوپوس بودند که ۳ مقاله دارای رتبه^۵ (Q1)، ۶ مقاله دارای رتبه (Q2) و ۸ مقاله دارای رتبه (Q3) بود)، ۷ پایان‌نامه دکتری انگلیسی و دو مقاله علمی-پژوهشی فارسی (مورد تأیید وزارت علوم) باقی ماند که باید از لحاظ کیفیت محتوا بررسی می‌شدند، برای این کار از روش ارزیابی منتقدانه استفاده شد بدین صورت که از چک‌لیست فرزانه و همکاران (۳۶) شامل ده سؤال در خصوص اهداف پژوهش، منطق روش، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، جمع‌آوری و تجزیه تحلیل داده‌ها، ملاحظات اخلاقی، دقت تجزیه و تحلیل‌ها، بیان روشن یافته‌ها و ارزش پژوهش برای بررسی منابع استفاده شد. با توجه به مقیاس ۵۰ امتیازی کسب برای هر یک از سؤالات چک‌لیست، امتیاز ۱ تا ۵ در نظر گرفته شد و ۲۵ منبع نهایی بر اساس درجه کیفی آن‌ها دسته‌بندی شدند (۳۶). با توجه به امتیازهای کسب شده ۱۱ پژوهش، امتیاز خیلی خوب (۴۱-۵۰) را کسب کردند، ۹ پژوهش امتیاز خوب (۳۱-۴۰) را کسب کردند و ۵ پژوهش نیز امتیاز متوسط (۲۱-۳۰) را به دست آوردند و هیچ‌کدام از پژوهش‌ها در رده ضعیف (۱-۱۱) و خیلی ضعیف (۰-۱۰) قرار نگرفتند. فرایند جستجو و انتخاب منابع مناسب در شکل زیر خلاصه شده است:

1. Springer
2. Emerald
3. ERIC
4. Google scholar
5. Quartile Score



شکل شماره (۱) فرایند جستجو و انتخاب منابع مناسب (منبع: مطالعات نگارندگان)

گام چهارم استخراج اطلاعات منابع: برای استخراج اطلاعات از منابع از یک چک‌لیست محقق ساخته استفاده شد بدین صورت که گزاره‌ها و عبارت مرتبط در متن احصا و علامت‌گذاری شد و به همراه سایر اطلاعات موردنیاز مانند کد سند، عنوان پژوهش، نام محققین، سال اجرا، نوع سند و روش پژوهش مستند شد.

گام پنجم تجزیه، تحلیل و ترکیب یافته‌ها: تجزیه و تحلیل در روش فراترکیب مستلزم تحلیل کیفی مطالعات انجام شده در حوزه مورد نظر است. در پژوهش حاضر برای تحلیل کیفی یافته‌ها از کدگذاری سه مرحله‌ای اشتراس و کوربین^۱ استفاده شد بدین صورت که ابتدا کدهای باز استخراج شد، سپس با استفاده از کدگذاری محوری، کدهای باز هم‌جنس طبقه‌بندی و نام‌گذاری شده و در قالب مقوله‌ها سازمان یافتند و در نهایت با استفاده از کدگذاری انتخابی، هریک از کدهای محوری شناسایی شده در ابعاد متناسب با خود قرار گرفتند و الگوی عوامل موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها ترسیم شد.

گام ششم کنترل کیفیت: برای تعیین پایایی از روش توافق بین دو کدگذار استفاده شد بدین صورت که علاوه بر محقق که کدگذاری اولیه را انجام داده است، محقق دیگری نیز به صورت جداگانه به کدگذاری یافته‌ها پرداخت. نزدیک بودن این دو کدگذاری توافق بین را نشان می‌دهد و نشان‌دهنده پایایی است. به منظور محاسبه میزان توافق از ضریب کاپا در نرم‌افزار SPSS استفاده شد که مقدار آن ۰.۷۵ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبولی است. همچنین برای بررسی روایی پژوهش نیز یافته‌ها در اختیار ۲ تن از خبرگان تحقیق کیفی قرار گرفت. آن‌ها پس از بازنگری فرایند مطالعه، نتایج کیفی را مورد تأیید قرار دادند.

گام هفتم ارائه یافته‌ها: آخرین گام در روش فراترکیب ارائه یافته‌های پژوهش می‌باشد که در زیر ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

با توجه به تجزیه، تحلیل و ترکیب یافته‌های پژوهش‌های منتخب، عوامل موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی و به روش استقرایی در جدول ۱ مفهوم‌سازی شد. بر این اساس ۶ مقوله (کدهای انتخابی) صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی، شرایط و ویژگی‌های مربی، عوامل مربوط به فرایند مربی‌گری، عوامل مربوط به رابطه، زمینه‌سازمانی و زمینه خارجی شناسایی شدند که هر یک از این مقولات شامل تعدادی مقوله فرعی (کدهای محوری) می‌باشد که در زیر آورده شده است:

جدول شماره (۱) فراترکیب عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها

کد انتخابی	کد محوری	کدباز	شماره منبع استخراج کدهای باز
صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی	ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی	خیرخواهی و الهام بخش بودن	۳۷، ۲۸
		فروتنی و تواضع	۳۸
		سن و جنسیت	۳۹
		داشتن انگیزه ذاتی و علاقه	۴۰، ۳۹، ۷
		قاطعیت	۳۹
		غلبه بر مقاومت	۳۹، ۷
		کنجکاوی و جستجوگری	۳۷
		تعهد مربی به متریبان و سازمان	۳۹، ۱۸، ۷
		گشاده‌رو بودن و انعطاف‌پذیری	۷، ۳۹، ۳۱، ۴۱، ۲۹
		تحمل تنش‌های عاطفی	۴۲، ۳۰
		اعتمادبه‌نفس	۳۷، ۱۹، ۷
		حرفه‌ای‌گری	۴۳، ۲۹
		اخلاقی عمل کردن	۴۴، ۳۰
	مهارت‌های ادراکی	خلق چشم‌انداز، ارزش‌ها و حس مشترک	۴۵، ۳۷، ۲۹
		تنظیم و تعیین اهداف	۳۸، ۴۳
		توانایی تجزیه و تحلیل و ترکیب	۳۹
		خودآگاهی مربی از خود و تأثیرش بر دیگران	۴۶، ۴۵، ۳۰
		مهارت حل مسائل و مشکلات	۴۷
		پرهیز از قضاوت کردن	۴۴، ۳۰
		فلسفه شخصی مربی‌گری	۴۶، ۲۸
		در نظر گرفتن الگوها و پیچیدگی‌های مربی‌گری	۳۰، ۲۸، ۹

صلاحیت های حرفه ای مربی	مهارت های ارتباطی	همدلی با مربی	۳۹،۴۴،۳۸،۲۹
		توانایی ایجاد و انتقال اعتماد به متربیان	۱۸،۲۸،۴۴،۴۲،۳۹
		گوش دادن فعال	۴۸،۳۲،۲۸،۳۷،۲۶،۳۹
		پرسیدن سؤالات مناسب	۳۲،۲۸،۴۵،۴۸
		انتقال موثر بازخورد صادقانه و منصفانه	۳۲،۴۹،۳۰،۴۴
		مهارت ایجاد تسهیل کنندگی	۴۹،۴۷،۳۷،۳۹،۷
		برقراری ارتباط سازند با مربی	۳۱،۳۲،۲۹،۲۸،۴۲،۹،۴۷
		توجه به تفاوت های فردی متربیان	۳۰،۲۸
		مهارت ایجاد انگیزه در مربی	۳۲
		برقراری ارتباط با مدیران برای جلب حمایت آن ها	۴۶
		حمایت و پشتیبانی از مربی (سبک حمایتی)	۴۴،۴۵،۴۸
	مهارت های فنی	تسلط بر تکنیک ها و ابزارهای آموزشی و مربی گری و استفاده مناسب از آن ها متناسب با وضعیت مربی	۴۳،۴۰،۲۹،۳۹،۷
		نظارت و کنترل پیشرفت مربی	۳۹،۳۱
		استفاده از فنون تقویت	۳۸
		مهارت های تخصصی مربی گری	۴۱،۳۷،۳۹
		مهارت های برنامه ریزی و سازماندهی	۴۷،۴۵
		مهارت ایجاد چالش مداوم	۳۰،۴۳،۳۹،۷
	دانش و تجربه	تجربه مربی	۴۸
		تجربه مربی در خصوص درک زبان و ویژگی های فرهنگی مربی	۲۹،۷
		تجارب مربی گری اجرایی	۳۹،۳۷
		داشتن زمینه و سوابق تجربی علاوه بر تجارب مربی گری (تجربه مدیریتی، تجارب کاری مرتبط)	۳۹
		دانش راجع به آموزش	۴۸،۳۲،۹
		دانش راجع به ماهیت انسان	۳۹
		دانش مربی گری اجرایی	۳۹
		درک و دانش راجع به سازمان (نوع کسب و کار، جنبه های سیاسی، مدیریتی، فرهنگ و فلسفه رهبری)	۴۱،۳۸،۳۹،۳۷
		داشتن مطالعه و تحصیلات روانشناسی	۲۹،۳۹
	اعتبار حرفه ای	اعتبار مربی	۲۶،۳۹،۲۹
		شهرت مربی	۳۹،۲۹

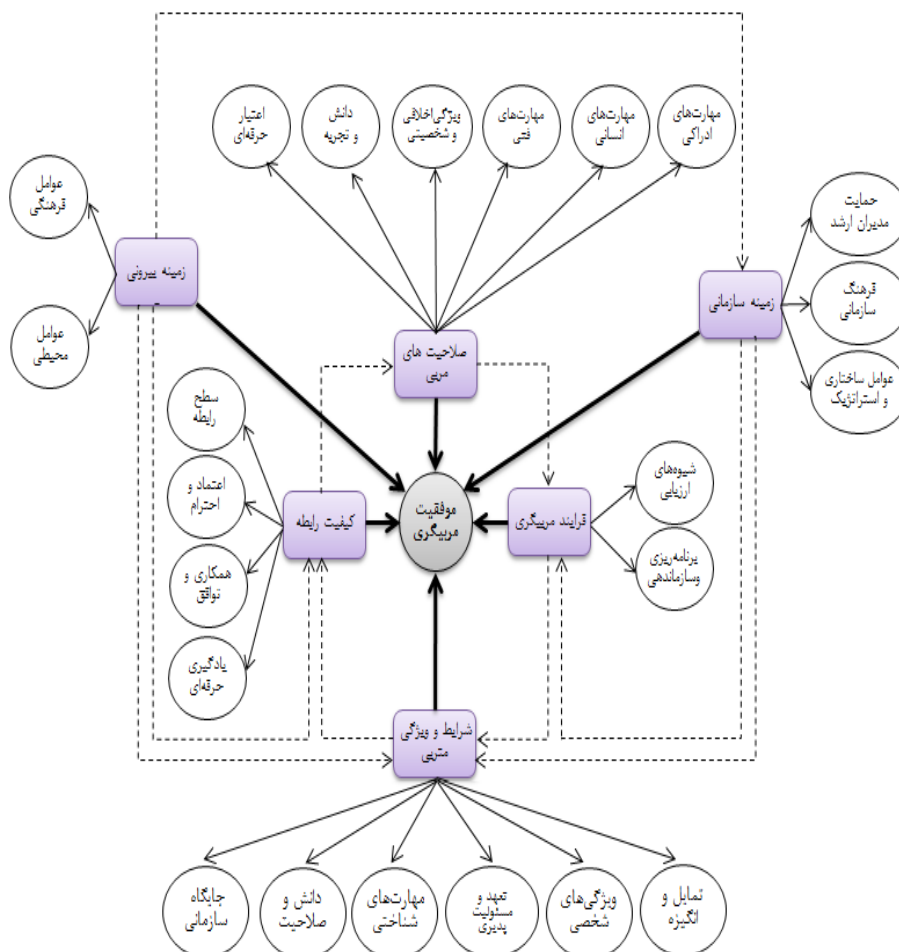
شرایط و ویژگی‌های متربی	تمایل و انگیزه	تمایل و انگیزه برای یادگیری و توسعه	۳۸،۲۸،۳۹،۷
		تمایل به شرکت در مربی‌گری	۳۲،۴۹،۳۸
		پذیرش مربی‌گری توسط متربی	۳۲،۹،۴۹،۴۲،۲۶
	تعهد و مسئولیت پذیری	تعهد متربی به فرایند مربی‌گری	۳۹،۳۸،۱۹
		تعهد متربی به رابطه	۲۶،۳۹
		تعهد متربی و آمادگی برای تغییر رفتار و نگرش	۱۸،۱۹،۲۶،۹
		مسئولیت‌پذیری متربی نسبت به فرایند یادگیری و توسعه خود	۳۲،۲۸،۳۹
	ویژگی‌های شخصی	گشاده‌رویی و باز بودن	۳۸،۴۴،۷،۲۸
		نظم و انضباط	۴۹
		سن و جنسیت	۳۹
		اعتمادبه‌نفس	۳۹،۴۴
	مهارت‌های شناختی	خودآگاهی متربی (شناخت نقاط قوت، ضعف و نیازهای شخصی)	۴۹،۳۹
		خودکارآمدی	۴۹،۳۹
	دانش و صلاحیت	دانش متربی راجع به مربی‌گری	۵۰
		صلاحیت‌های کلیدی متربی	۴۴
	جایگاه سازمانی	جایگاه سازمانی در سازمان	۳۹
زمینه سازمانی	حمایت رهبران از مربی‌گری	پشتیبانی مدیران ارشد از مربی‌گری	۳۸،۴۷،۱۸،۷،۲۶،۳۹ ۹،۳۲،۴۳
		تشویق و حمایت از مربی	۳۲،۹،۱۹،۴۳،۱۰،۳۹،۷
		حمایت از مدیر مستقیم متربی	۹،۳۹
		حمایت مدیران از تغییرات	۳۹،۴۷
		پذیرش مربی‌گری توسط مدیران	۴۶
		ایجاد تغییراتی توسط مدیران برای حمایت از مربیان	۴۷
		مدیریت و هماهنگ کردن کلیه ذینفعان	۱۰،۳۹
	فرهنگ سازمانی	وجود فرهنگ حمایت از مربی‌گری در سازمان	۵۰،۴۶،۳۸،۲۹،۳۹ ۳۲
		آمادگی سازمانی برای ایجاد تغییر و چشم‌انداز مشترک	۳۷،۱۸
		پشتیبانی متربی و سایر گروه‌های همکار از متربی	۴۴،۵۰،۳۱
		تخصیص منابع (زمان و بودجه)	۳۱،۱۸،۴۷،۳۹،۷
سیاست‌های منسجم آموزش و توسعه منابع انسانی		۳۹	

عوامل ساختاری و استراتژیک		ارزیابی تأثیر روند مربی‌گری بر سازمان	۹،۳۹،۴۷
		تعیین گروه هدف مناسب	۱۰،۹
		درک روشن سازمان نسبت به تعریف و دلایل مربی‌گری و نتایج آن	۴۶،۱۰،۷،۵۰
		رسمی کردن نقش مربی‌گری از طریق طراحی مجدد مشاغل	۴۷
		مشخص کردن نیاز به مربی‌گری در شرح شغل‌ها	۴۷
		طراحی روش‌ها و فرایندهای خاص برای مربی‌گری توسط سازمان	۴۸
		معیارهای مشخص در فرایند انتخاب مربی	۱۹،۲۶،۲۹،۴۷،۱۰
		منبع انتخاب مربی (داخلی یا خارجی)	۳۲،۲۹،۱۹،۹،۳۹،۷
		طراحی معیارها لازم برای اندازه‌گیری کمیت و کیفیت مربی‌گری	۱۰
		توجه به برنامه‌ریزی	۳۲،۹،۴۵
		هماهنگی مربی‌گری با اهداف، استراتژی‌ها و دیگر فرایندهای سازمانی	۱۸،۹،۴۱
		روشن بودن استراتژی سازمانی	۱۸
		تطابق بین اهداف سازمانی و اهداف شخصی مربی	۳۹
تعیین انتظارات توسط مدیران	۳۱		
کیفیت رابطه	سطح رابطه	حرفه‌ای بودن در رابطه (تعادل بین فاصله و نزدیکی)	۳۹،۳۷
		ارتباطات باز بین مربی و متربی و سایر ذینفعان در دسترس بودن مربی	۲۶،۴۷
		۴۰،۳۰،۲۹	
	یادگیری حرفه‌ای در رابطه	یادگیری از طریق اقدام	۲۶
		یادگیری متقابل	۴۲
		شرایط یادگیری	۵۰
		تمرکز رابطه بر یادگیری	۲۹
	احترام و اعتماد متقابل	رازداری و حفظ محرمانگی اطلاعات	۴۴،۲۹،۳۹،۷
		تضمین محرمانه بودن و ایجاد محیط اعتماد	۱۸،۲۹،۳۹
		اصالت (شفافیت، صداقت، عدم ریاکاری)	۳۹،۲۹
		احترام متقابل مشروط	۳۰،۳۸،۳۹
		رابطه مبتنی بر اعتماد	۲۶،۴۲،۳۱،۲۹،۴۰،۳۸،۳۹
		توافق بین مربی و متربی	۴۳،۱۸
		وجود علاقه مشترک و مشابه بین مربی و متربی	۳۷
		مشخص بودن انتظارات	۵۰،۳۱

	همکاری و توافق	وجود یکدلی بین مربی و متربی	۳۸،۳۹	
		قرارداد اخلاقی	۴۴،۲۶	
		عدم تفاوت فرهنگی و تناسب بین مربی و متربی	۳۹،۴۱،۳۸،۷،۱۰	
		همکاری و تعامل	۴۲،۱۸	
عوامل مربوط به فرایند مربی‌گری	شیوه‌های ارزشیابی	اندازه‌گیری مستمر نتایج در حین فرایند	۲۹،۳۹	
		ارزیابی پیشرفت حاصل بعد فرایند	۱۸،۳۹	
		استفاده از بازخورد ۳۶۰ درجه برای ارزیابی	۳۹،۴۳،۳۸،۱۸،۲۹	
		ارزیابی وضعیت اولیه متربی	۳۹،۵۰	
	برنامه‌ریزی و سازماندهی	تعیین اهداف و شیوه دستیابی به آنها	۴۶،۳۹،۷	
		تعیین طول مناسب جلسات از نظر زمان و تعداد	۴۴،۲۶،۳۹	
		تعیین نوع جلسات (حضوری، آنلاین، تلفنی و ...)	۴۴،۳۹	
		برنامه‌ریزی مناسب قبل و در حین فرایند	۴۴،۳۱	
		برنامه‌ریزی برای ارتباط مداوم بین جلسات	۳۹	
		جلسات پشتیبانی پس از اتمام فرایند	۳۹	
		توجه به موانع و تسهیل‌کننده‌های فرایند مربی‌گری	۱۹،۲۸،۷	
		در نظر گرفتن مکان و شرایط مناسب برای برگزاری جلسات	۴۸،۴۴،۱۹،۳۹	
	زمینه بیرونی	عوامل فرهنگی	تأثیر فرهنگ بیرونی	۴۰
			پس‌زمینه فرهنگی	۵۰
عوامل محیطی		حمایت خانواده متربی	۷	
		درک مشاوران خارجی از مربی‌گری	۴۶	
		محیط خارجی	۳۰،۴۰	
		در دسترس بودن مربیان واجد شرایط	۴۴،۵۰	

(منبع: مطالعات نگارندگان)

براساس تحلیل اسناد مربوط به موفقیت مربی‌گری در سازمان‌ها که در جدول شماره (۱) ارائه شد و با توجه به مبانی نظری پژوهش، الگوی استخراج‌شده برای عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری در سازمان و تعاملات بین این عوامل به شکل زیر می‌باشد:



شکل شماره (۲) الگوی عوامل موفقیت مریگری در سازمان (منبع: تحلیل های نگارندگان)

همان طور که الگوی بالا نشان می دهد عوامل موفقیت مریگری را می توان در ۶ مقوله کلی (کدهای انتخابی) و ۲۳ زیر مقوله (کدهای محوری) دسته بندی کرد. بدین صورت که مقوله های صلاحیت های حرفه ای مری (شامل زیر مقوله های مهارت های ادراکی، مهارت های ارتباطی، مهارت های فنی، دانش و تجربه، ویژگی های شخصیتی و اخلاقی، اعتبار حرفه ای)، شرایط و ویژگی های مری (تمایل و انگیزه، ویژگی های شخصی، تعهد و مسئولیت پذیری، مهارت های شناختی، دانش و صلاحیت، جایگاه سازمانی)، فرایند مریگری (برنامه ریزی و سازماندهی، شیوه های ارزیابی) و کیفیت رابطه (سطح رابطه، همکاری و توافق، احترام و اعتماد متقابل، یادگیری حرفه ای) به عنوان هسته اصلی عوامل موفقیت مریگری در مرکز مدل قرار گرفته اند و به صورت یک فرایند بر همدیگر تأثیر و تأثر دارند. دو

مقوله زمینه‌سازمانی (حمایت مدیران ارشد، فرهنگ سازمانی، عوامل ساختاری و استراتژیک) و زمینه بیرونی (عوامل فرهنگی، عوامل محیطی) نیز هم بر موفقیت مربی‌گری تأثیرگذار هستند و هم به‌نوبه خود سایر عوامل یا مقولات را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر همه این عوامل در تأثیر و تأثر باهم منجر به مربی‌گری موفق در سازمان می‌شوند. روابط و تعاملات بین این مقولات در شکل بالا ترسیم شده است. در زیر به بررسی هریک از این مقوله‌ها و زیر مقولات آن پرداخته شده است:

۱- صلاحیت‌های حرفه‌ای^۱ مربی: اولین عامل موفقیت مربی‌گری در سازمان صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی است. از نظر مونیکا (۲۰۱۰) صلاحیت‌های حرفه‌ای دسته‌ای از دانش، ویژگی‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های به هم وابسته است که تأثیر زیادی بر شغل فرد می‌گذارد و افراد را قادر می‌سازد فعالیت‌های شغلی خود را به صورت اثربخش و مطابق با انتظارات انجام دهند (۵۱). با توجه به نتایج فراترکیب صلاحیت‌های موردنیاز مربیان در ۶ زیر مقوله مهارت‌های ادراکی، مهارت‌های انسانی، مهارت‌های فنی، دانش و تجربه، ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی و اعتبار حرفه‌ای دسته‌بندی شد؛ یعنی مربی برای موفقیت مربیگری در سازمان باید سطح مطلوبی از مجموعه این صلاحیت‌ها را داشته باشد.

اولین صلاحیت موردنیاز داشتن یک سری مهارت‌های ادراکی است که در بخش یافته‌ها تحت عنوان کدهای باز به آن‌ها اشاره شده است. مهارت‌های ادراکی ناظر بر مؤلفه‌هایی است که به درک پیچیدگی‌ها، در نظر گرفتن اجزا و عناصر به‌عنوان یک کل واحد و توانایی‌های ذهنی مربوط می‌شوند، صلاحیت دو مهارت‌های ارتباطی مربی است و مؤلفه‌هایی را دربر می‌گیرد که به قدرت تشخیص در زمینه ایجاد محیط تفاهم و همکاری، فعالیت مؤثر به‌عنوان عضو گروه، درک انگیزه‌های همکاران و تأثیرگذاری بر رفتار آن‌ها مربوط می‌شوند. دسته سوم صلاحیت‌های موردنیاز مربی تحت عنوان مهارت‌های فنی نام‌گذاری شده است و منظور از آن مؤلفه‌های مربوط روش‌ها و شیوه‌های انجام کار و تخصص در زمینه موردنظر است (۵۲). مؤلفه‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی دسته چهارم صلاحیت‌های موردنیاز برای موفقیت مربی در مربی‌گری را شامل می‌شود که منظور از آن مجموعه‌ای از رفتار و شیوه‌های تفکر مربی و اصول و استانداردهای اخلاقی و رفتاری آن است. دانش و تجربه (آنچه مربی درباره سازمان، ماهیت انسان، حقایق، تکنولوژی، شیوه‌ها و روش‌های مربی‌گری می‌داند و تجاربی که در این خصوص کسب کرده) و اعتبار حرفه‌ای (به بعد اجتماعی صلاحیت مربوط می‌شود) نیز دو زیر مقوله آخر صلاحیت‌های موردنیاز مربی هستند. بر این اساس پژوهش‌های بررسی شده نشان می‌دهند توجه به این مجموعه صلاحیت‌ها در انتخاب مربی می‌تواند منجر به موفقیت برنامه‌های مربی‌گری در سازمان شود بنابراین این دانش‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌ها شناسایی شده به‌عنوان

1. Professional competency

بعد فردی صلاحیت‌های مربی برای موفقیت مربی‌گری در سازمان لازم و ضروری هستند و اعتبار حرفه‌ای مربی نیز به‌عنوان بعد اجتماعی لازمه موفقیت مربی‌گری در سازمان است.

۲- شرایط و ویژگی‌های مربی: در پژوهش‌های بررسی‌شده، محققین مختلف ابراز داشتند

برای اینکه روش آموزشی مربی‌گری در سازمان با موفقیت اجرا شود و نتایج آن به یادگیری عمیق و بهبود عملکرد فرد منجر شود لازم است که مربی از یک سری از شرایط و ویژگی‌ها برخوردار باشد که در مدل ترسیم‌شده این شرایط و ویژگی‌ها در پنج زیر مقوله قرار گرفته‌اند. بر این اساس لازمه موفقیت مربی‌گری وجود افرادی است که تمایل و انگیزه لازم برای استفاده از این روش را داشته باشند. به‌عبارت‌دیگر پذیرش روش مربی‌گری توسط افرادی که قرار است با این روش آموزش ببینند تأثیر زیادی بر موفقیت آن دارد چراکه اولین شرط یادگیری علاقه به یادگیری و پذیرش روش و شرایط آموزشی است؛ علاوه بر این ویژگی‌های شخصی مربی، تعهد و مسئولیت‌پذیری مربی یا مربیان در سراسر فرایند مربی‌گری و بعدازآن، مهارت‌های شناختی مربیان برای شناخت نقاط قوت و ضعف، نیازها و توانایی‌های خود، دانش آنان راجع به مربی‌گری و سطح صلاحیت‌های آنان و نیز جایگاه سازمانی آن‌ها سایر عوامل تعیین‌کننده موفقیت مربی‌گری در مقوله فوق هستند؛ بنابراین باید مربی‌گری را راجع به افرادی متعهد که روحیه شاگردی دارند و با این روش آشنا هستند شروع کرد.

۳- کیفیت رابطه بین مربی، مربی و سایر ذی‌نفعان: یکی از مباحث مهم دیگری که در

پژوهش‌های انجام‌گرفته مطرح‌شده است رابطه بین مربی و مربی و سایر ذی‌نفعان است که درنهایت این رابطه بر موفقیت مربی‌گری تأثیر می‌گذارد. در این خصوص با توجه به کدهای استخراج‌شده ۵ زیر مقوله طراحی شد که در زیر عنوان مقوله کیفیت رابطه قرار گرفتند. این زیر مقوله‌ها که منجر به ارتقا کیفیت رابطه و درنهایت موفقیت مربی‌گری می‌شود عبارت‌اند از همکاری و توافق بین مربی و مربی در رابطه، برقراری رابطه مبتنی بر اعتماد و احترام، سطح ارتباط بین مربی و مربی و وجود یادگیری حرفه‌ای و متقابل در رابطه بین مربی و مربی است؛ بنابراین در نظر گرفتن این عوامل در رابطه، ارتقا اثربخشی رابطه، افزایش و تعمیق یادگیری در رابطه و درنهایت موفقیت روش‌های مربی‌گری در سازمان را به دنبال خواهد داشت.

۴- فرایند مربی‌گری: پس‌ازاینکه مربی مناسب و دارای صلاحیت انتخاب شد و افراد گروه

هدف مربی‌گیری شناسایی شدند و رابطه بین آن‌ها شکل گرفت باید فرایند مربی‌گری نیز به‌دقت طراحی شود. بر این اساس در این مقوله دو زیر مقوله برنامه‌ریزی و سازماندهی و شیوه‌های ارزیابی شناسایی شد. ماهیت فرایند مربی‌گری به‌عنوان یک روش آموزشی به‌گونه‌ای است که باید تمامی موارد به‌دقت در نظر گرفته شود و برنامه‌ریزی و سازماندهی دقیقی در این خصوص انجام شود و همچنین بر اساس همین ماهیت لازم است که مربی شناخت نسبتاً کاملی نسبت به مربی داشته باشد تا بتواند مویجات شناسایی استعدادها بالقوه و بالفعل کردن این استعدادها و رشد قابلیت‌های مربی را فراهم

آورد. بدین منظور لازم است که با شیوه‌های ارزیابی مختلف و با استفاده از ابزارهای ارزیابی که از اعتبار و روایی مناسبی برخوردار باشند و با استفاده از ارزیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی به شناخت وضعیت اولیه مربی، بررسی میزان پیشرفت او در طول فرایند و اندازه‌گیری نتایج مربی‌گری بپردازد. بر این اساس عوامل مربوط به فرایند مربی‌گری نیز نقش کلیدی در موفقیت مربی‌گری خواهند داشت.

۵- **زمینه‌سازمانی:** علاوه بر عوامل ذکرشده، موفقیت مربی‌گری در سازمان، نیازمند شرایط و الزامات سازمانی خاصی برای اجرای این روش است؛ که هم موفقیت مربی‌گری وابسته به این شرایط و الزامات است و هم اینکه فرایند مربی‌گری، مربی، متربی و رابطه بین آن‌ها نیز تحت تأثیر این شرایط و الزامات قرار می‌گیرند. محققان مختلف در پژوهش‌های بررسی‌شده در این فراترکیب به عوامل مختلفی در این خصوص اشاره کرده‌اند که پس از استخراج این عوامل، آن‌ها تحت عنوان زمینه‌سازمانی و سه زیر مقوله فرهنگ‌سازمانی، حمایت مدیران ارشد و عوامل ساختاری و استراتژیک در مدل موفقیت مربی‌گری ترسیم شده است.

فرهنگ‌سازمانی یک دسته از ارزش‌های مورد تأیید سازمان است که منجر به حمایت از روش مربی‌گری در سازمان، خلق ارزش‌های مشترک در این خصوص و جلب حمایت گروه‌های ذی‌نفع می‌شود و عاملی اساسی در موفقیت هر برنامه و روش آموزشی از جمله مربی‌گری در سازمان است. به عبارت دیگر بدون پشتیبانی و حمایت فرهنگ‌سازمانی موفقیت مربی‌گری با چالش اساسی روبه‌رو خواهد بود و اگر مربی‌گری بخواهد در سازمان نهادینه و موفق شود باید فرهنگ حمایت از مربی‌گری در سازمان وجود داشته باشد و فرهنگ سازمان آماده تغییر و ایجاد چشم‌انداز جدید باشد. همچنین نهادینه شدن مربی‌گری و موفقیت آن مستلزم این است که نگرش مدیران تغییر یابد و مدیران ارشد باید از مربی‌گری، شخص مربی، متربیان و تغییرات ناشی از اعمال این روش حمایت کنند. درنهایت توجه به سایر عوامل ساختاری و استراتژیک نیز عامل اساسی در موفقیت مربی‌گری است. درواقع در سازمانی که یک سازمان یادگیرنده نباشد، یادگیری و آموزش در آن ارزش نباشد، از روش‌های نوین آموزشی همچون مربی‌گری حمایت نشود، ساختارها و سیاست‌های مناسب برای حمایت از مربی‌گری و اجرای آن طراحی نشود و مربی‌گری به‌عنوان یک نقش رسمی در نظر گرفته نشود مربی‌گری موفق نخواهد شد. بر این اساس زمینه‌سازمانی به‌طور مستقیم بر مربی، شرایط متربی، رابطه بین آن‌ها و فرایند مربی‌گری تأثیرگذار بوده و درنهایت عامل اساسی در موفقیت یا شکست مربی‌گری خواهد بود.

۶- **زمینه بیرونی:** آخرین مقوله‌ای که از نتایج فراترکیب به‌عنوان عامل موفقیت مربی‌گری استخراج شد، زمینه بیرونی است که شامل دو زیر مقوله عوامل محیطی و پس‌زمینه فرهنگی می‌باشد. در عصر کنونی سازمان‌ها در یک محیط پویا قرار گرفته‌اند که به‌شدت تحت تأثیر عوامل مختلف این محیط هستند؛ بنابراین توجه به این عوامل در موفقیت سازمان و برنامه‌ها و فرایندهای سازمانی

به‌طور کلی و مربی‌گری به‌طور خاص لازم و ضروری است. بر این اساس پس‌زمینه فرهنگی و عوامل محیطی می‌توانند هم به‌طور مستقیم بر مربی‌گری تأثیر گذاشته و هم به‌طور غیرمستقیم با تأثیر بر مربی و متربی و سایر عوامل، موفقیت مربی‌گری را تحت تأثیر قرار دهند. از جمله عوامل شناسایی‌شده در این مقوله حمایت خانواده متربی از او، در دسترس بودن مربی واجد شرایط، درک مشاوران خارجی از مربی‌گری و عوامل فرهنگی و محیطی است که هر یک می‌توانند تأثیر عمیقی بر سازمان، افراد و روابط بین آن‌ها بگذارند؛ بنابراین اگرچه فراوانی این عوامل در بررسی پژوهش‌های انجام‌شده کمتر می‌باشد اما اهمیت این عوامل در موفقیت مربی‌گری نباید نادیده گرفته شود.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و توسعه منابع انسانی با استفاده از روش‌های مختلف به دنبال ایجاد یک موقعیت یادگیری عمیق و معنادار برای ارتقاء قابلیت‌ها و مهارت‌های منابع انسانی، بهبود عملکرد آن‌ها و درنهایت ارتقاء عملکرد سازمانی و ایجاد مزیت رقابتی است. همان‌گونه که گفته شد از بین روش‌های آموزش و توسعه، مربی‌گری از اقبال زیادی برخوردار است با این وجود همیشه به نتایج موفقیت‌آمیز منجر نمی‌گردد چراکه انجام موفقیت‌آمیز مربی‌گری در سازمان مستلزم توجه به عوامل مختلفی است که بر موفقیت مربی‌گری اثرگذار هستند. بر این اساس با بررسی پیشینه تحقیق مشخص شد که پژوهش‌های مختلف به بررسی عوامل اثرگذار بر موفقیت و اثربخشی مربی‌گری پرداخته‌اند اما هر یک، بخشی از این عوامل را مدنظر قرار داده و خلأ وجود یک الگوی جامع در این خصوص در پیشینه پژوهش احساس شد؛ بنابراین پژوهش حاضر باهدف هم‌افزایی پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری در سازمان از طریق روش فراترکیب و ارائه الگوی موفقیت مربی‌گری صورت پذیرفت.

در این تحقیق با استفاده از فرایند کدگذاری ۱۲۹ کدباز از متن پژوهش‌های منتشرشده استخراج شد که در ۶ مقوله و ۲۳ زیر مقوله شامل صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی (با ۶ زیر مقوله مهارت‌های ادراکی، مهارت‌های انسانی، مهارت‌های فنی، ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی، دانش و تجربه و اعتبار حرفه‌ای)، شرایط و ویژگی‌های متربی (شامل ۵ زیر مقوله تعهد و مسئولیت‌پذیری، تمایل و علاقه، دانش و صلاحیت، ویژگی‌های شخصیتی و جایگاه سازمانی)، کیفیت رابطه بین مربی و متربی بود (شامل ۴ زیر مقوله سطح رابطه، احترام و اعتماد متقابل، همکاری و توافق و یادگیری حرفه‌ای)، فرایند مربی‌گری (شامل ۲ زیر مقوله برنامه‌ریزی و سازماندهی و شیوه‌های ارزیابی)، زمینه‌سازمانی (شامل ۳ زیر مقوله فرهنگ سازمانی، حمایت مدیران ارشد و عوامل ساختاری و استراتژیک) و زمینه بیرونی (شامل ۲ زیر مقوله عوامل محیطی و عوامل فرهنگی) دسته‌بندی شد که به تفصیل در بخش یافته‌ها بررسی شدند.

در گام بعد با توجه به این مقوله‌ها و زیر مقوله‌های شناسایی شده الگوی عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری طراحی گردید که این عوامل و تأثیر و تأثر آن‌ها بر یکدیگر را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در بالا اشاره شد، الگوی طراحی شده تصویر جامعی را از عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری و تعاملات بین آنها نشان می‌دهد و تاکنون در ادبیات تحقیق الگویی با جامعیت الگوی حاضر در حوزه عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت مربی‌گری در سازمان یافت نشد و اکثر پژوهش‌های انجام شده مانند بلاکرت^۱ (۱۳)؛ لادیشوسک^۲ (۳۷)؛ مارشال^۳ (۲۸)؛ واسیلیشین (۲۹)؛ ماسکو و همکاران^۴ (۱۸) و کاپنبرگ^۵ (۳۸) به ذکر عوامل موفقیت مربی‌گری اکتفا کرده‌اند. در برخی از پژوهش‌ها مانند سالوما^۶ (۷)؛ ریکالد و آلبیز^۷ (۳۹)؛ آدت و کتریت (۲۶) و پاردی (۳۱) نیز به دسته‌بندی تعدادی از این عوامل پرداخته و تعاملات بین آن‌ها را مدنظر قرار نداده‌اند.

تعاملات و روابط بین مقولات در الگوی تدوین شده نشان می‌دهد که زمینه بیرونی به‌عنوان یکی از مقولات مؤثر بر موفقیت مربی‌گری در سازمان، سایر مقولات را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌عبارت دیگر زمینه بیرونی شامل عوامل محیطی و عوامل فرهنگی، خواه‌ناخواه بر سایر عوامل مؤثر بر موفقیت مربی‌گری تأثیرگذار خواهند بود چراکه سازمان‌ها و افراد آن شامل مدیران، متریان، مربیان و ... در خلأ زندگی نمی‌کنند و ارتباط آن‌ها با عوامل بیرونی به آن‌ها هویت می‌دهد. بر این اساس این عوامل بیرونی می‌توانند تأثیر مثبت و سازنده یا مخرب و بازدارنده بر موفقیت مربی‌گری و نیز بر سایر عوامل مؤثر بر موفقیت مربی‌گری بگذارند. بنابراین در نظر گرفتن همین نکته باعث خواهد شد که سازمان‌ها و مدیران ارشد آن‌ها، زمینه بیرونی را با شیوه‌هایی صحیح، علمی و کاربردی بررسی و عوامل مؤثر خارجی را ارزیابی نمایند و درنهایت، فرصت‌ها و تهدیدهای این عوامل را مشخص کرده و تأثیر آن‌ها بر مربی‌گری را مدنظر قرار دهند. همچنین همان‌گونه که روابط و تعاملات بین متغیرها در الگو نشان می‌دهد زمینه‌سازمانی شامل فرهنگ‌سازمانی، حمایت مدیران ارشد و عوامل ساختاری و استراتژیک که خود تحت تأثیر عوامل محیطی و فرهنگی (زمینه بیرونی) قرار دارند هم به‌طور مستقیم بر موفقیت مربی‌گری تأثیر گذاشته و هم به‌طور غیرمستقیم و از طریق تأثیر بر مربی، متربی، فرایند مربی‌گری و کیفیت رابطه منجر به موفقیت و یا عدم موفقیت مربی‌گری در سازمان خواهند شد. درواقع زمینه سازمانی از عواملی تشکیل شده است که از داخل سازمان هم بر وظایف مدیریت منابع انسانی

-
1. Bluckert
 2. Ladyshevsk
 3. Marshall
 4. Maseko et al
 5. Kappenberg
 6. Salomaa
 7. Rekalde & Albizu

به طور اعم و هم بر فرایند مربی‌گری به طور اخص تأثیر می‌گذارد. بنابراین با تحلیل مناسب زمینه بیرونی و زمینه‌سازمانی می‌توان استراتژی‌ها و رویکردهایی ثمربخش و کارا را به کار گرفت تا زمینه موفقیت مربی‌گری را به عنوان یک روش آموزش و توسعه منابع انسانی در دنیای متغیر امروزی فراهم آورد تا سازمان بتواند پس از کسب اطمینان از بقای خود و توسعه منابع انسانی به عنوان رکن اصلی توسعه سازمانی در پی گسترش و توسعه کسب‌وکار برآید.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد عوامل مربوط به صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی، فرایند مربی‌گری، شرایط و ویژگی‌های متربی و کیفیت رابطه نیز به عنوان هسته مرکزی الگوی طراحی شده که از زمینه بیرونی و زمینه‌سازمانی تأثیر می‌پذیرند در تأثیر و تأثر با یکدیگر موفقیت مربی‌گری در سازمان را منجر خواهند شد. بدین صورت که صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی هم کیفیت رابطه و هم فرایند مربی‌گری را تحت تأثیر قرار داده و هم شرایط و ویژگی‌های متربی یا متربیان تحت تأثیر دانش، مهارت‌ها، و صلاحیت‌های مربی قرار خواهد گرفت چراکه هرچقدر مربی از صلاحیت‌های بیشتری برخوردار باشد، می‌تواند فرایند مربی‌گری را بهتر برنامه‌ریزی، سازماندهی و مدیریت کرده، رابطه‌ای توأم با احترام و اعتماد متقابل، توافق و همکاری با متربی برقرار کند و منجر به ارتقاء دانش، انگیزه، مهارت‌های متربی شده و شرایط سازمانی و ویژگی‌های متربی را بهبود بخشد. و از طرف دیگر دانش، مهارت‌ها، تمایل، علاقه و سایر ویژگی‌های متربی نیز می‌تواند منجر به یادگیری متقابل و افزایش صلاحیت‌های مربی شده و نیز بر نحوه مدیریت فرایند مربی‌گری و کیفیت رابطه تأثیر بگذارد. همچنین، به همین ترتیب نحوه برنامه‌ریزی، سازماندهی و نظارت بر فرایند مربی‌گری می‌تواند کیفیت رابطه، شرایط متربی و صلاحیت‌های مربی را تحت تأثیر قرار دهد و کیفیت رابطه یعنی برقراری رابطه توأم با احترام، اعتماد، توافق، همکاری و یادگیری متقابل نیز بر سه مقوله دیگر تأثیرگذار خواهد بود.

بر این اساس برای موفقیت مربی‌گری در سازمان باید عوامل کلیدی موفقیت مربی‌گری شناسایی شده در الگو پیشنهادی و تعاملات بین آن‌ها را مدنظر قرارداد. برای این کار قبل از ورود به فرایند مربی‌گری باید نسبت به شناسایی و انتخاب مربیان واجد شرایط در داخل یا خارج سازمان با استفاده از معیارهای مناسب اقدام کرد. اینکه سازمان مربی داخلی را ترجیح می‌دهد یا خارجی بستگی به شرایط سازمانی و مزایا و معایب انتخاب هریک از مربیان (مانند بحث محرمانگی اطلاعات، تخصص، رازداری و میزان حرفه‌ای بودن مربی و ...) دارد. در گام بعدی باید به آگاه‌سازی مدیران و کارکنان سازمان و جلب حمایت و پشتیبانی آن‌ها پرداخت تا با ایجاد یک فرهنگ حامی مربی‌گری شرایط مناسب برای استفاده از این روش فراهم شود؛ و فرهنگ یادگیری و تسهیم دانش در سازمان شکل بگیرد. این حمایت از مربی‌گری نباید به مدیران ارشد محدود شود و شبکه همکاران متربی، خانواده او و سایر کارکنان نیز باید حامی، مربی، متربی و روش مربی‌گری باشند. بعد از جلب حمایت سازمان، باید فرایند مربی‌گری به دقت برنامه‌ریزی شده و با سایر فرایندهای سازمانی، ساختار، استراتژی‌ها و فرهنگ

سازمان و عوامل محیطی بیرونی پیوند بخورد و با توسعه کل سیستم و سازمان همراه باشد تا بتواند به‌عنوان یک روش آموزشی مؤثر، موقعیت مناسب برای یادگیری و آموزش فراهم کند که در این رابطه آموزشی مربی و متربی نقش اساسی را بر عهده‌دارند و شرایط، مهارت‌ها و صلاحیت‌های آن‌ها و نیز کیفیت رابطه بین آن‌ها میزان اثربخشی این موقعیت و موفقیت آن را تعیین می‌کند.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت توجه به عوامل مطرح‌شده و مدل طراحی‌شده در این پژوهش، موفقیت مربی‌گری را در سازمان به دنبال خواهد داشت که نتایج مثبت و مفیدی را برای سازمان به ارمغان خواهد آورد. واسیلیشین (۲۹) نتایج مربی‌گری موفق را شامل تغییر رفتار کارکنان (تأکید بیشتر بر ایجاد روابط، ادغام بهتر کار - خانواده، پیشرفت پایدار)، افزایش درک متربی در مورد خود (انگیزه در مورد اهداف شخصی، افزایش خودآگاهی، درک اهمیت صلاحیت‌های عاطفی، نیاز به دستیابی به اهداف حرفه‌ای، درک مجدد روشن از دیگران، درک مناسب بودن یا نبودن آن‌ها برای شرکت)، رهبری مؤثرتر در سازمان (اعتمادبه‌نفس، توانایی انگیزشی، نتایج، افزایش خوش‌بینی نسبت به آینده)، افزایش اعتبار مربی (درک مربی در سازمان، سطح اعتماد به مربیان) و رضایت سازمان (تغییر در درک دیگران از متربی، حفظ دارایی ارزشمند) می‌داند. مارشال نیز (۲۸) بازده‌ها و نتایج مربی‌گری را در دودسته برنامه‌ریزی‌شده و برنامه‌ریزی نشده شامل بهبود کسب‌وکار، بهبود روابط، اقدام عملی و پایدار، تغییر و توسعه چشم‌انداز سازمان، توسعه کارکنان، خودشکوفایی و تغییر و توسعه مشاغل سازمان بیان می‌کند. همچنین می‌توان انتظار داشت افرادی که به‌عنوان متربی این روش آموزشی را تجربه می‌کنند دیدگاه‌های تازه‌ای را نسبت به موضوعات مختلف پیدا، با مهارت‌ها و استعدادها خود آشنا شوند، مهارت تفکر و تصمیم‌گیری، رضایت، بهره‌وری، کیفیت زندگی کاری و عملکرد آن‌ها بهبود یابد. تحقق این ویژگی‌ها در افراد انگیزه‌یادگیری را در آن‌ها افزایش یافته منجر به انتقال یادگیری‌ها به محیط کار می‌شود و عملکرد شغلی آن‌ها را بهبود می‌بخشد. درنهایت همگی این موارد ارتقاء عملکرد سازمانی را به دنبال خواهد داشت که در عصر تحولات شتابنده کنونی مزیت رقابتی را برای سازمان منجر خواهد شد.

منابع

- 1- McCracken M, Wallace M. Towards a redefinition of strategic HRD. Journal of European industrial training. 2000; 24(5): 90-281
- 2- Moreno JM. Do the initial and the continuous teachers professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow education. Journal of educational change. 2007; 8(2):169-173
- 3- Khorasani A, Eidi A. Applied Techniques for educational needs assessment with the Emphasis of ISO 10015 International Standard Requirements. 2010; Tehran: Iran Industrial Training and Research Center.

- 4- Woerkom MV. The Relationship between Coach and Coachee: A Crucial Factor for Coaching Effectiveness. Chapter from book Learning Through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches. 2010; Online.
- 5- Bozer G, Jones RJ. Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: a systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2018; online. Available: DOI 10.1080/1359432X.2018.1446946
- 6- Grabmann C, Schölmerich F, Schermuly C. The relationship between working alliance and client outcomes in coaching: A meta-analysis. *human relations*. 2019; 1-24. Online. available: DOI: 10.1177/0018726718819725
- 7- Salomaa R. Expatriate coaching: factors impacting coaching success. *Journal of Global Mobility*. 2015; 3(3). 216 – 243.
- 8- Graen G, Canedo JC, Grace M. Team coaching can enhance psychological safety and drive organizational effectiveness. Organizational Dynamics. 2020; 49(2). Online. Available: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2019.01.003>
- 9- Moradi Shirazi SA, Fayyazi M, Heidar A, Babaei Zakliki MA. An Ethnographic Approach to Antecedents in Coaching Process. *Public Organizations Management*. 2019; 7(2): 106-124.
- 10- Mihiotis A, Argirou N. Coaching: from challenge to opportunity. *Journal of Management Development*. 2016; 35(4): 448-463.
- 11- Reida A, Cooka J, Viedgeb C, Scheepersa CB. Developing management effectiveness: The nexus between teaching and coaching. *The International Journal of Management Education*. 2020; 18 (1): 1-18.
- 12- Stoetzel L, Shedrow S. Coaching our coaches: How online learning can address the gap in preparing K-12 instructional coaches. *Teaching and Teacher Education*. 2020; 88 (1): 1-11.
- 13- Bluckert P. Critical factors in executive coaching – the coaching relationship. *Industrial and commercial training*. 2007; 37(7): 336-340
- 14- Joo Bake. Executive Coaching: A Conceptual Framework from an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*. 2005; 4(4): 462-488.
- 15- Wilson C. Coaching and coach training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*. 2004; 36(3): 96–98.
- 16- Kennedy J. A definition of coaching. 2009; Online. Available: http://www.kennedycoaching.com/fileadmin/downloads/A_definition_of_coaching.pdf
- 17- Zeus m, Skiffington L. Establishing a Coaching Culture. includes extracts from new text book *Behavioral Coaching*. 2003; NewYork: McGraw-Hill. Online. Available: http://www.1to1coachingschool.com/Coaching_Culture_in_the_work_place.html.

- 18- Maseko BM, Van Wyk R, Odendaal A. Team coaching in the workplace: Critical success factors for implementation. *SA Journal of Human Resource Management*. 2019; 17(0):1-11
- 19- Carey w, Philippon dj, cummings gg. Coaching models for leadership development: an integrative review. *journal of leadership studies*. 2011; 5(1): 51-70
- 20- Milner T, Bossers A. Evaluation of the mentor-mentee relationship in an occupational therapy mentorship programme. *Occupational Therapy International*. 2004; 11(2): 96–111.
- 21- Walker A. An HR perspective on executive coaching for organizational Learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2011; 9(2): 67-79.
- 22- Fathi Vajargah K, Khorasani A, Daneshmandi S. Coaching in training and development of human resources. 2014: Tehran: Iran Industrial Training and Research Center.
- 23- Homan M, Miller LJ. Coaching in organizations: Best coaching practices from the Ken Blanchard Companies. 2008: John Wiley & Sons.
- 24- Taylora AM, Passarellib EB, Van O. Leadership coach effectiveness as fostering self-determined, sustained Change. *The Leadership Quarterly*. 2019; 30 (1): 1-13.
- 25- Izaskun RJ, Landeta El. Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. *management decision*. 2015; 53(8): 1-40
- 26- Audet J, Couteret P. Coaching the entrepreneur: features and success factors. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 2012; 19(3): 515-531
- 27- Richard JT. Ideas on Fostering Creative Problem Solving in Executive Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice & esearch*. 2003; 55(4): 249-256.
- 28- Marshall K. The Critical Factors of Coaching Practice Leading to Successful Coaching Outcomes. A dissertation Submitted to the Ph.D. in Leadership & Change Program. 2004; Antioch University: Published by ProQuest LLC, UMI: 3230457
- 29- Wasylyshyn KM. Executive coaching: an outcome study. *Consulting Psychology Journal Practice and Research*. 2003; 55(2): 94-106.
- 30- Jacox V. What are the key qualities and skills of effective team coaches?. A dissertation Submitted to the Ph.D. in Leadership & Change Program. 2016; Antioch University: Published by ProQuest LLC, UMI: 10028992.
- ۳۱- Purdy SR. a qualitative study of instructional coaching based on an analysis of interviews from teachers, coaches, and administrators, Administrators. A Dissertation submitted to the Ph.D in Educational Psychology. 2017; The University of Wisconsin: Published by ProQuest LLC, UMI: 10280567
- ۳۲- Fathi Vajargah K, Khorasani A, Daneshmandi S. A Study on the Areas and Conditions of Applying Coaching in Training and Development of Human Resource Activities. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*. 2016; 8(15): 27-48.

- 33- Cooper H. Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach (applied social research methods). 2016; Thousand Oaks: Sage Publications.
- 34- Finfgeld-Connett D. The future of theory-generating meta-syn-thesis research. *Qualitative Health Research*. 2016; 26(3): 291–293.
- 35- Sandelowski M, Barroso J. Handbook for synthesizing qualitative research. 2009; new York: Springer Publishing Company
- 36- Farzaneh N, Shamaiz Zanjani M, Manian A, Hassanzadeh A. Providing a framework for conceptualizing the Office of Knowledge Management. *Information Technology Management*. 2017; 10 (1): 135-158.
- 37- Ladysheusk RK. The manager as coach as a driver of organizational development. *Journal of Leadership & Organization Development*. 2010; 31(4): 292-306.
- 38- Kappenberg ES. model of executive coaching: key factors in coaching success. A Dissertation submitted to the Ph.D in Psychology. 2008; Claremont Graduate University: Published by ProQuest LLC, UMI: 3308407
- 39- Rekalde LJ, Albizu LB. Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. *Management Decision*. 2015; 53(8): 1-40.
- 40- Smith S. Is it possible for managers to coach effectively in a hostile culture?. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2018; Special (12): 51-60.
- 41- Treadway CR. executive leadership coaching: factors Creating effective engagement. A dissertation Submitted to the Ph.D. in School of Business and Technology. 2013; Capella University: Published by ProQuest LLC, UMI: 3605539
- 42- Gallagher TL, Bennett SM. The six ‘P’ model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017; online. available: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>
- 43- Seamons BL. the most effective factors in executive coaching engagements according to the coach, the client, and the client’s boss. A Dissertation submitted to the Ph.D in Psychology. 2006; Saybrook University: Published by ProQuest LLC, UMI: 3206219
- 44- Nuciforo CA. Factors supporting implementation of executive coaching as embedded professional learning for superintendents In new york state. A Dissertation submitted to the Ph.D In Educational Leadership,. 2015; The Sage Colleges: Published by ProQuest LLC, UMI: 10009838
- 45- Lawley J, Linder-Pelz P. Evidence of competency: exploring coach, coachee and expert evaluations of coaching. *An International Journal of Theory, Research and Practice*. 2016; online. Available: <http://dx.doi.org/10.1080/17521882.2016.1186706>
- 46- Peel D. Coaching and Mentoring in Small to Medium Sized Enterprises in the UK – factors that affect success and a possible solution. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2004; 2(1): 46-57.
- 47- Gunderson LM, Willging CE, Trott Jaramillo EM, Green AE, Fettes DL, Hecht DB, Aarons JA. The good coach: implementation and sustainment factors that affect

- coaching as evidence-based intervention fidelity support. *journal of children's services*. 2017; 13(1): 1-17.
- 48- Leedham M. The Coaching Scorecard: a holistic approach to evaluating the benefits of business coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2005; 3(2): 30-45.
- 49- Taconis M. How high potential coaching can add value – for participants and the organization. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2018; Special (12): 61-72.
- 50- Kretzschmar I. Exploring Clients' Readiness for Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2010; Special(4): 1-20.
- 51- Gharloghi S, Pourkarimi J, Mirkamali SM. Design and specification of Professional Competencies of research experts in Higher Education Institutions (Case: Tehran University). *Journal of Educational Leadership and Management*. 2015; 9(1): 95-115.
- 52- Alaqeband A. *Introductions to Educational Administration*. 2010; Tehran: Ravan Publications.

شناسایی نقاط قوت و ضعف دوره‌های آموزش الکترونیکی در آموزش منابع انسانی شرکت ملی گاز ایران

مرضیه دهقانی^۱
فرزانه تازی^{۲*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۱)

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقاط قوت و ضعف برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی در آموزش منابع انسانی شرکت ملی گاز ایران بر اساس مدل سیستمی هائو و باریچ است. متناسب با این هدف، طرح پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی اتخاذ شد. جامعه آماری این پژوهش، مدیران و متصدیان فنی بخش ستاد شرکت ملی گاز هستند که از این جامعه تعداد ۱۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته نسبت به جمع‌آوری اطلاعات تا دستیابی محقق به اشباع نظری اقدام شد. یافته‌ها با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تحلیل عمیق مصاحبه‌ها به بازنمایی ۲۳ مقوله و تعداد ۸۶ زیرمقوله مرتبط منتج گردید. بر اساس یافته‌های پژوهش، نقاط قوت برگزاری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز ایران شامل رضایت و استقبال یادگیرندگان، تخصص علمی اساتید، حمایت مدیران سازمان، تولید محتوای با کیفیت، تدوین بانک جامع سوالات آزمون و برخورداری از روش اجرا و طراحی روندهای برگزاری آزمون‌های مجازی است. در خصوص نقاط ضعف مواردی چون عدم آمادگی و تجربه کافی اساتید، ضعف ارتباطات شبکه‌ای، عدم همه‌جانبه‌نگری در تدوین اهداف، غلبه روش سخنرانی در تدریس دوره‌های مجازی و عدم اطمینان به صحت آزمون‌های مجازی احصا گردید. در پایان بر لزوم بازاندیشی و تمهید سازوکارهایی مناسب برای کاهش اثرات تهدیدهای احتمالی و ارتقای شرایط مثبت تاکید و به برخی پیشنهادها کاربردی اشاره شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش الکترونیکی، منابع انسانی، مدل سیستمی هائو و باریچ، پدیدارشناسی.

^۱ - استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۲ - دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. مسئول مکاتبات:
tari.farzane@ut.ac.ir

مقدمه

منابع انسانی یکی از دارایی‌های بسیار مهم و عامل کلیدی برای موفقیت هر سازمان است که اهداف سازمان با استفاده از قدرت، تجربه، دانش و مهارت آن‌ها محقق می‌شود. از این رو آموزش منابع انسانی نقش مهمی در نیل به اهداف و رشد سازمان دارد (۱). امروزه با توجه به گسترش روزافزون روش‌های آموزشی و پیشرفت‌های شگرف در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش الکترونیکی یکی از بهترین راهبردها در این زمینه محسوب می‌شود (۲). اصطلاح آموزش الکترونیکی^۱، به طور گسترده، از اواسط دهه ۱۹۹۰ وارد ادبیات آموزش گردید و با توجه به ویژگی‌های آن، تقاضای زیادی را برای کسب‌وکارها ایجاد نموده است (۳). آموزش الکترونیکی به عنوان یک پارادایم جدید در آموزش مدرن، مجموعه فعالیت‌های آموزشی است (۴) که با استفاده از رسانه‌های الکترونیکی، فناوری‌های آموزشی و فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش صورت می‌گیرد (۵) و جزء محیط‌های شاخص یادگیری در عصر اطلاعات محسوب می‌شود؛ چرا که امروزه شرط بقا و داشتن میزان بیشتری از سهم بازار برای هر سازمانی وابسته به سرعت، راحتی و سادگی چرخش اطلاعات در سازمان است (۶).

بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات به ویژه آموزش الکترونیکی می‌تواند بسیاری از موانع و مشکلات شیوه سنتی آموزش، از جمله کاهش ساعات حضور افراد در محل کار و اختلال در برنامه کاری، محدودیت‌های زمانی و مکانی را برطرف (۷) و به عنوان یک راه حل امیدوارکننده توسط بسیاری از شرکت‌ها برای ارائه فرصت‌های یادگیری به منظور کاهش زمان و هزینه آموزش بکار رود (۸). این در حالی است که با وجود رشد چشم‌گیر این رویکرد در امر آموزش، مدیریت و بهبود مداوم سیستم‌های یادگیری الکترونیکی به چالشی بزرگ هم در آموزش و هم در سایر حوزه‌ها تبدیل شده است. با این وجود به نظر می‌رسد یادگیری الکترونیکی در زمینه‌ی ارزشیابی آن‌چنان که انتظار می‌رفت، موفق نبوده و توجه کمی به اهمیت ارزشیابی در این حوزه شده است (۹). ارزشیابی به عنوان یکی از روش‌های اساسی تضمین کیفیت در آموزش الکترونیکی این امکان را فراهم می‌آورد که با شناسایی نقاط قوت و ضعف سیستم یادگیری الکترونیکی و زمینه‌سازی رفع آن‌ها، ارائه آموزش‌های باکیفیت تضمین شود. اما این اقدام می‌بایست در چارچوب علمی و بر مبنای مدل و روشی منسجم انجام شود تا از اثربخشی لازم برخوردار گردد (۱۰).

محققان زیادی به ارائه مدل‌های مناسب بررسی کیفیت دوره‌های آموزش الکترونیکی پرداخته و توجه خود را بر طیف متنوعی از مؤلفه‌ها و عناصر آموزش الکترونیکی متمرکز کردند که برخی از آن‌ها در جدول شماره (۱) خلاصه گردیده است.

^۱. E-learning

جدول شماره (۱) پژوهش‌های انجام شده در رابطه با مدل‌های ارزشیابی آموزش الکترونیکی

ردیف	نویسندگان	سال پژوهش	عنوان پژوهش	مؤلفه‌های تحت بررسی
۱	خان ^۱ به نقل از ابیلی و همکاران (۱۱)	۲۰۰۴	رویکرد جامع ارزیابی برنامه در مدل یادگیری باز و توزیع شده	با ترکیب مدل درون‌داد، فرایند، برونداد (P3) و چارچوب یادگیری الکترونیکی خود که شامل هشت مؤلفه آموزشی، فناوری، طراحی رابط، مدیریت، پشتیبانی منابع، عامل اخلاقی، سازمانی و ارزشیابی است، رویکرد جامعی را برای بررسی کیفیت یادگیری الکترونیکی پیشنهاد کرده است.
۲	فرسن ^۳ (۱۲)	۲۰۰۵	تمرین تضمین کیفیت در آموزش آنلاین (تحت پشتیبانی وب) در آموزش عالی	با ارزیابی عوامل سازمانی، عوامل فناوری، عوامل مربوط به مدرس، عوامل مربوط به دانشجو، عوامل طراحی آموزشی و عوامل پداگوژیکی به بررسی کیفیت دوره‌های مجازی پرداخت.
۳	اتول ^۴ (۹)	۲۰۰۶	راهنمای ارزیابی آموزش الکترونیکی	مهم‌ترین مؤلفه‌های ساخت چهارچوب ارزشیابی آموزش الکترونیکی، متغیرهای یادگیرنده، متغیرهای محیط یادگیری، متغیرهای فناورانه، متغیرهای زمینه‌ای، متغیرهای آموزشی نام برده است.
۴	کائو و همکاران ^۵ (۱۳)	۲۰۰۶	سازماندهی یک بررسی کیفیت برای دوره‌های آنلاین	جهت بررسی کیفیت دوره‌های یادگیری الکترونیکی به بررسی پشتیبانی سازمانی، توسعه دوره و طراحی آموزشی، یاددهی و یادگیری، منابع و ساختار دوره، پشتیبانی دانشجو و استاد، سنجش و ارزشیابی، استفاده از تکنولوژی و محصولات و خدمات e-learning پرداخته است.
۵	دیپ ول ^۶ (۱۴)	۲۰۰۷	فراهم‌سازی کیفیت در یادگیری الکترونیکی از طریق ارزیابی	به چهار حیطه آموزشی، فناوری، فرهنگی و سازمانی و مؤلفه‌های مرتبط با هر یک جهت ارزشیابی دوره‌های مجازی اشاره کرده است.

-
- 1 Khan
 - 2 The People, the Processes and the Product (P3)
 - 3 Fresen
 - 4 Attwell
 - 5 Cha & et al
 - 6 Deepwell

در این مدل به بررسی دروندادها (یادگیرنده، مدرس و ابزارهای فناورانه)، تراکنش‌ها (اهداف، محتوای دوره، روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی)، بروندادها (کسب دانش و مهارت توسط یادگیرنده، رضایت فراگیران و مدرسان و کسب مهارت‌های ذهنی سطح بالا) و محدودیت‌ها (میزان آمادگی مدرس و فراگیر، پشتیبانی سازمانی، فنی و آموزشی) می‌پردازد.	یک راهنمای عملی برای ارزیابی کیفیت دوره‌های آنلاین	۲۰۱۰	هائو و باریچ ^۱ (۱۵)	۶
به بررسی چهار حوزه، طراحی، اجرا، فرایند و محصول با عنایت به اجزا و عناصر مختلف موجود در هر یک پرداخته است.	تضمین کیفیت در یادگیری الکترونیکی: مدل ارزیابی PDPP	۲۰۱۲	ژانگ و چنگ ^۲ (۱۶)	۷
بر اساس هفت عامل - عوامل سازمانی، فناورانه، آموزشی، پشتیبانی فراگیران، پشتیبانی مدرسان، طراحی آموزشی و ارزیابی دوره - چارچوب ارزشیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی مورد نظرشان را ارائه نمودند.	کیفیت در آموزش الکترونیکی: چارچوبی برای ارتقا و اطمینان از کیفیت در موسسات مجازی	۲۰۱۲	معصومی و لیندستروم ^۳ (۱۷)	۸
بررسی کیفیت دوره با سنجش مولفه‌هایی چون رضایت کاربران، اثربخشی آموزش، پیشرفت تحصیلی، عوامل فنی، پشتیبانی کاربران، اثربخشی هزینه صورت پذیرفته است.	الگویی برای ارزیابی کیفیت سیستم‌های یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه	۲۰۱۷	هدالو و همکاران ^۴ (۱۸)	۹

(منبع: مطالعات نگارندگان)

با توجه به مدل‌های ذکر شده که به اختصار در جدول شماره (۱) به آن‌ها اشاره شد و تنها شامل تعداد محدودی از الگوهای مربوط به بررسی کیفیت دوره‌های یادگیری الکترونیکی است، ملاحظه می‌شود که ملاک‌های ارزشیابی در تحقیقات مختلف متفاوت می‌باشد و هر تحقیق به ابعاد خاصی تأکید دارد. یکی از مدل‌های مناسب در این زمینه، رویکرد سیستمی هائو و باریچ (۲۰۱۰) می‌باشد که در تحقیق حاضر به آن پرداخته شد. جهت بررسی نقاط قوت و ضعف دوره‌های آموزش الکترونیکی بر طبق الگوی هائو و باریچ، باید دروندادها، فعالیت‌ها یا تراکنش‌ها و بروندادها به صورت یک کل منجسم

1 Hao & Borich

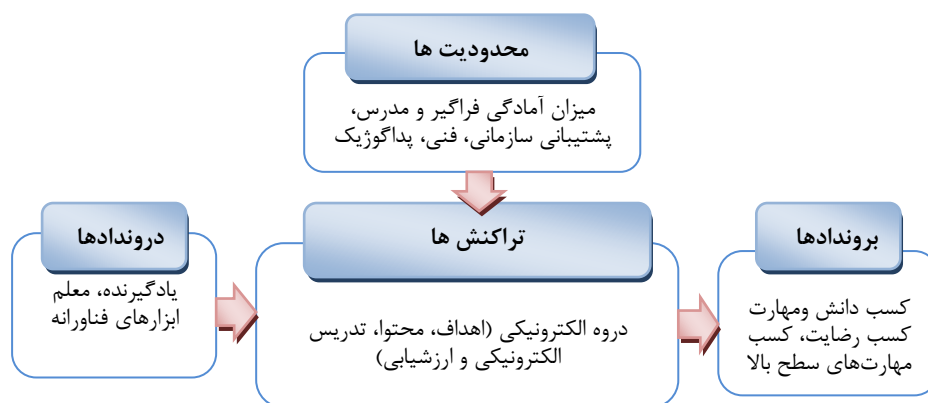
2 Zhang & Cheng

3 Masoumi & Lindström

4 Hadullo & et al

با رویکرد سیستمی مورد ارزشیابی قرار گیرند (۱۹). لازم به ذکر است، وجه بارز این مدل نسبت به سایر شیوه‌های مطرح شده، آن است که این مدل کیفیت عناصر را با توجه به تراکنش‌ها مورد ملاحظه قرار می‌دهد؛ در صورتی که اغلب مدل‌ها، ویژگی‌های عناصر را به صورت جزء به جزء تحلیل و در کنار هم قرار می‌دهند تا کیفیت دوره یادگیری الکترونیکی را برآورد نمایند (۲۰). لذا قوت این مدل، تاکید آن بر تراکنش‌هاست.

در این مدل، دروندادهای مربوط به سیستم آموزش الکترونیکی، یادگیرندگان، معلمان و ابزارهای فناوری هستند. ویژگی‌های ذینفعان (شامل ویژگی‌های یادگیرندگان، معلمان، فناوران و مدیران)، عوامل مربوط به دوره (مانند مسائل مالی) و عوامل محیطی (مانند زیرساخت‌های فنی) و مسائل فرهنگی (نظیر پایبندی یا عدم تقید به رعایت قانون کپی‌رایت) محدودیت‌هایی را برای تراکنش‌ها و فعالیت‌ها به وجود می‌آورند. این محدودیت‌ها شامل میزان آمادگی یادگیرنده برای ورود به دوره‌های الکترونیکی، میزان آمادگی معلم برای تدریس در محیط الکترونیکی، پشتیبانی سازمانی، پشتیبانی فنی و پشتیبانی پداگوژیک می‌باشد. باید اشاره نمود در محیط مجازی، دروندادها و محدودیت‌های ذکر شده بر تراکنش‌هایی هم‌چون؛ اهداف، محتوای دوره، روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی تأثیر می‌گذارند که به تبع آن، بروندهایی در داخل سیستم شکل می‌گیرد. این بروندها شامل؛ کسب دانش و مهارت توسط یادگیرنده، رضایت فراگیران و مدرسان و کسب مهارت‌های ذهنی سطح بالا است. از این‌رو، محققین پژوهش حاضر، از مدل هائو و باریچ به دلیل این‌که با یک نگاه سیستمی و همه‌جانبه، عناصر اصلی برنامه آموزش الکترونیکی را مورد توجه و واکاوی قرار داده و به این علت که جزو الگوهای جدید و کمتر شناخته شده در حوزه ارزشیابی آموزش الکترونیکی بوده، استفاده نموده‌اند. شکل شماره (۱) مدل مفهومی پژوهش، بر اساس مدل سیستمی هائو و باریچ را نشان می‌دهد.



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

با توجه به آن‌چه گفته شد، هر برنامه آموزشی که برای اولین بار و یا حتی به طور مکرر تدوین و اجرا می‌شود، به بررسی و ارزشیابی احتیاج دارد. شرکت ملی گاز ایران نیز که در سال ۱۳۹۵ به صورت آزمایشی اقدام به برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی در چهار بخش تخصصی- فنی، تخصصی- غیرفنی، مدیریتی و عمومی نموده، دارای سابقه کوتاهی در این زمینه است و به ارزشیابی نیاز دارد؛ چرا که از این طریق نقاط قوت و ضعف سیستم را می‌توان به صورت شفاف و واضح پیش‌روی متولیان و دست‌اندرکاران مربوطه قرار داد تا مدیران و متخصصان فنی سازمان تصویری روشن‌تر از چگونگی کم و کیف هر یک از عناصر برنامه آموزش الکترونیکی به دست آورند و نسبت به جنبه‌های مثبت و منفی برنامه آگاهی پیدا کنند و از این راه به اثربخش کردن برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی نیروی انسانی یاری برسانند و فرصت‌ها و چالش‌های احتمالی در این‌گونه دوره‌ها را شناسایی و درصدد بهبود و رفع آن برآیند.

لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی و تحلیل دوره‌های آموزش الکترونیکی بخش ستاد شرکت ملی گاز ایران با بهره‌گیری از مدل سیستمی هائو و باریج (۱۵) و استخراج و دسته‌بندی نقاط قوت و ضعف در هر یک از عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش‌های الکترونیکی بر اساس تجارب زیسته متخصصان، به ارزشیابی و سنجش کیفیت برگزاری این دوره‌ها پرداخته است؛ تا بتواند به نوبه خود، گامی مهم، در توجه دقیق‌تر و اصولی‌تر به اقتضانات خاص برگزاری دوره‌های مجازی در شرکت ملی گاز ایران برداشته باشد. نتایج حاصله از این پژوهش به مدیران و دست‌اندرکاران فنی بخش آموزش الکترونیکی شرکت مزبور، کمک خواهد نمود تا در خصوص طراحی، اجرا و کاربست آن در شرکت ملی گاز ایران، نقاط قوت و ضعف مرتبط با هر یک از این عناصر و مؤلفه‌ها را به دقت مدنظر داشته باشد. هم‌چنین در انتها با ارائه پیشنهادات کاربردی، به اثربخش کردن برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی نیروی انسانی یاری برساند. لذا، این پژوهش با هدف رفع خلأهای تحقیقاتی موجود در زمینه حاضر، در پی پاسخگویی به یک سؤال کلی است:

نقاط قوت و ضعف دوره‌های آموزش الکترونیکی در زمینه یادگیرندگان، مدرسان، عوامل فنی، سازمانی و آموزشی (با تمرکز بر زیرمؤلفه‌های موجود در تراکنش‌ها: اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) چیست؟

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقاط قوت و ضعف برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی در آموزش منابع انسانی شرکت ملی گاز ایران بر اساس مدل سیستمی هائو و باریج است. در پژوهش حاضر از روش پدیدارشناسی که یکی از روش‌های پژوهش کیفی است، استفاده شد. میدان تحقیق مورد مطالعه در این پژوهش، بخش ستاد شرکت ملی گاز ایران بود. سعی شده با سوژه‌هایی مصاحبه گردد که تجربه

لازم و درک مفهوم پدیده مورد پژوهش را داشته و از نقاط ضعف و قوت موضوع پژوهش، آگاهی لازم را داشته باشند. انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش به روش ملاکی و مبتنی بر چهار ملاک الف) برخورداری از سابقه حداقل سه سال در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ ب) علاقه‌مندی به شرکت در فرایند مصاحبه؛ ج) انتخاب از میان کارکنان نسل قدیم و جدید و د) انتخاب از هر دو گروه زنان و مردان، بود. مشارکت‌کنندگان شامل مدیران و متصدیان فنی بخش مجازی ستاد شرکت ملی گاز ایران بودند که مشخصات آن‌ها در جدول شماره (۲) آمده است. مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی صورت گرفت. به منظور جمع‌آوری داده‌ها و درک عمیق نسبت به تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان از مصاحبه نیمه-ساختاریافته بهره گرفته شد. فرایند جمع‌آوری این‌گونه بود که ابتدا پروتکل مصاحبه تدوین شد و سپس با مشارکت‌کنندگان به صورت حضوری گفتگو انجام گرفت، به گونه‌ای که مصاحبه‌شونده با یک پرسش کلی در ارتباط با موضوع پژوهش مواجه می‌شود و بدون هیچ‌گونه محدودیتی دیدگاه‌های خود را بیان می‌نماید. با انجام ۱۰ مصاحبه با مدیران و متصدیان فنی شرکت گاز، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. هم‌چنین به منظور رعایت اخلاق، پیش از مصاحبه، مشارکت‌کنندگان از هدف‌ها و اهمیت پژوهش آگاه شدند و با رضایت در پژوهش شرکت کردند. برای ضبط صدا و رفتار آن‌ها، اجازه گرفته شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که از داده‌ها فقط در راستای اهداف پژوهش بهره گرفته شود و همواره محرمانه باقی خواهد ماند.

پس از انجام مصاحبه و پیاده‌سازی کامل متن مصاحبه‌ها از روی فایل صوتی، نسبت به پالایش، بازخوانی، دسته‌بندی و ارائه یافته‌ها از طریق فن تحلیل محتوای کیفی متن مصاحبه‌ها اقدام شد. جهت تحلیل یافته‌های حاصل از راهبرد کلایزی^۱ به‌عنوان یکی از مناسب‌ترین راهبردهای تحلیل داده‌ها در مطالعات پدیدارشناسی توصیفی، استفاده نمودند. داده‌ها بر اساس راهبرد کلایزی، در هفت مرحله شامل الف) خواندن دقیق کلیه توصیف‌ها؛ ب) استخراج عبارات مهم و جملات مرتبط با پدیده؛ ج) مفهوم‌بخشی به جملات مهم استخراج شده؛ د) مرتب‌سازی مفاهیم بدست آمده؛ و) کدگذاری و استخراج زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی؛ ه) توصیف واقعی و مختصر پدیده مورد مطالعه (مقوله‌ها)؛ ی) مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن نمودن ایده‌های بدست آمده و موثق نمودن یافته‌ها، مورد تحلیل قرار گرفت. در نهایت جهت اطمینان از معتبر بودن یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی، بر اساس معیارهای ارائه شده توسط کرسول و میلر (۲۱)، از روش بازبینی اعضا^۲ (سه نفر از مصاحبه‌شوندگان) و بررسی همکار^۳ (دو نفر از اساتید و دو نفر از دانشجویان دکتری خبره در کدگذاری اسناد و مصاحبه) استفاده شد.

1 Colaizzi

2 Member Checking

3 Peer debriefing

جدول شماره (۲) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

کد	سابقه خدمت	تحصیلات	سن	جنسیت	کد	سابقه خدمت	تحصیلات	سن	جنسیت
۱	۴ سال	کارشناسی ارشد	۳۵	مرد	۶	۲۷ سال	کارشناسی	۵۲	مرد
۲	۱۲ سال	کارشناسی ارشد	۴۳	زن	۷	۲۹ سال	کارشناسی	۵۴	مرد
۳	۵ سال	کارشناسی ارشد	۳۳	مرد	۸	۱۰ سال	کارشناسی ارشد	۳۹	مرد
۴	۱۲ سال	کارشناسی ارشد	۴۲	مرد	۹	۳۰ سال	کارشناسی	۵۲	زن
۵	۱۱ سال	کارشناسی ارشد	۳۸	مرد	۱۰	۱۰ سال	کارشناسی	۳۹	مرد

یافته‌های پژوهش

در ابتدا لازم به ذکر است، با توجه به اینکه هائو و باریچ در مدل سیستمی پیشنهادی خود، بر روی تراکنش‌ها و نیز پنج عامل کلیدی (یادگیرندگان، مدرسان، عوامل فنی، عوامل سازمانی و عوامل آموزشی) به طور ویژه تمرکز داشته‌اند، لذا محققین پژوهش حاضر نیز در بیان یافته‌های خود این عوامل را مدنظر داشته‌اند. به طوری که نخست به ارائه یافته‌های بخش یادگیرندگان و در مراتب بعدی به ترتیب مدرسان، عوامل فنی، سازمانی و آموزشی پرداخته شد. هم‌چنین باید اضافه کرد، هدف پژوهشگران، قضاوت در مورد درستی یا نادرستی دیدگاه و ادراک معلمان نیست، بلکه تلاش بر این است تا ضمن توصیف، تحلیل و انعکاس سطح و عمق ذهنیات و ادراکات مدیران و متصدیان فنی بخش مجازی شرکت ملی گاز ایران در خصوص برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی، نقاط قوت و ضعف این دوره‌ها شناسایی و مورد بازنمایی قرار گرفته و اقدامات عملی در راستای آن‌ها صورت پذیرد.

در پاسخ به سؤال کلی نقاط قوت و ضعف دوره‌های آموزش الکترونیکی در زمینه یادگیرندگان، مدرسان، عوامل فنی، سازمانی و آموزشی (با تمرکز بر زیرموضوع‌های موجود در تراکنش‌ها: اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) چیست؟ یافته‌های حاصل از کدگذاری در قالب مقوله و زیرمقوله‌ها در جداول ذیل ارائه شده‌اند. سپس هر یک از مفاهیم و سازه‌های به دست آمده و سیر پژوهش توصیف و تشریح شده است. ذکر این نکته ضروری است که نقاط قوت و ضعف نهایی هر بخش بر اساس بیشترین فراوانی تکرار یک مفهوم توسط مشارکت‌کنندگان - حداقل ۵ نفر - احصا گردید.

الف) یادگیرندگان

تحلیل عمیق مصاحبه‌ها، در بخش یادگیرندگان به بازنمایی چهار مقوله رضایت ادراک‌شده، فرهنگ آموزشی کارکنان، سودمندی ادراک‌شده و سواد فناوری و ۱۸ زیرمقوله مرتبط، منتج گردید.

جدول شماره (۳) کدگذاری یافته‌ها در بخش یادگیرندگان

تکرار کد	زیرمقاله	مقاله
۱	تمایل جهت شرکت مجدد کاربران در دوره‌های الکترونیکی آتی	رضایت ادراک شده
۱،۴،۵،۶،۷	رضایت از برگزاری دوره‌های آموزش مجازی	
۳،۵،۹،۱۰	استقبال یادگیرندگان از دوره‌های آموزشی الکترونیکی	
۲	آمار بالای ثبت‌نام کنندگان و قبولی در دوره الکترونیکی	
۱،۲	نگرش مثبت کاربران نسبت به دوره الکترونیکی	فرهنگ آموزشی کارکنان
۴،۸	انتظار گرفتن پاداش‌های بیرونی با شرکت در دوره‌های مجازی	
۴	وجود دیدگاه‌های متفاوت و بعضاً متناقض کارکنان	
۴،۶،۸	مقاومت کارکنان با سابقه و مسن با برگزاری دوره‌های مجازی	
۶،۸	مأنوس بودن به شیوه آموزش حضوری	سودمندی ادراک شده
۸	ضعف فرهنگی کارکنان جهت به کارگیری آموزش‌های الکترونیکی	
۱	اثربخشی دوره الکترونیکی در مشاغل تخصصی کاربران	
۷	کسب مهارت‌های شغلی لازم	
۱	درک جذابیت‌های بهره‌مندی از فناوری	سواد فناوری
۵	کاستن از استرس‌های معمول آموزش حضوری	
۲	درک مزایای به کارگیری دوره الکترونیکی نسبت به دوره حضوری	
۴	استفاده بهینه کارکنان از دوره‌های آموزش مجازی در ساعات کاری و استراحت	
۶،۸	دانش محدود کارکنان نسل قدیم در خصوص فناوری‌های نوین آموزشی	سواد فناوری
۱	برخوردراری از سواد و دانش استفاده از تکنولوژی	

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

در بررسی نتایج به دست آمده، داده‌های جدول شماره (۳) نشان می‌دهد، مشارکت‌کنندگان پژوهش، رضایت ادراک شده در برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی را شامل مواردی از قبیل نگرش مثبت کاربران نسبت به دوره الکترونیکی، تمایل جهت شرکت مجدد کاربران در دوره‌های الکترونیکی آتی، رضایت کارکنان به ویژه نسل جوان از برگزاری دوره‌های آموزش مجازی، استقبال یادگیرندگان از دوره‌های آموزشی الکترونیکی، آمار بالای ثبت‌نام کنندگان و قبولی در دوره الکترونیکی عنوان کردند. به طور مثال مشارکت‌کننده کد ۹ در این باره چنین بیان نمود:

«استقبالی که از دوره‌های مجازی ما شد خیلی عالی بود به همون جهت که عرض کردم بحث عدالت آموزشی. بازخوردهایی که از آدم‌ها داریم تا الان استقبال خوبی بوده، آمار استفاده آدما از دوره‌های مجازی که فصل به فصل هست آمار بالایی بود هم توی سافت اسکیل‌ها و هم هارد اسکیل‌ها».

هم‌چنین مصاحبه‌شونده کد ۲ نظری مشابه با مشارکت‌کننده کد ۹ داشته و چنین گفت:

« در مقایسه با حضوری به نظر من بهتره و نگرش مثبتی پیدا شده نسبت بهش. اینو از آمار ثبت‌نامی‌های ما هم همیشه حس کرد. خب این نشون میده که لابد از دوره‌های قبلی مجازی که شرکت کردند رضایت داشتند که دوباره تمایل داشتن شرکت کنن توش».

همان‌طور که در جدول فوق نمایان است، در بخش رضایت ادراک‌شده از جمله نقاط قوت مطرح‌شده، می‌توان به رضایت از برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی به ویژه از جانب کارکنان نسل جوان و استقبال رو به رشد یادگیرندگان اشاره نمود که از جمله مؤلفه‌های پرتکرار این بخش بوده است.

(ب) مدرسان

تحلیل عمیق مصاحبه‌ها، در بخش مدرسان به بازنمایی شش مقوله تعدد و تنوع اساتید، آمادگی مدرسان، گزینش اساتید، تخصص علمی، دسترسی به استاد و شهرت اساتید و ۱۵ زیرمقوله مرتبط، منتج گردید.

جدول شماره (۴) کدگذاری یافته‌ها در بخش مدرسان

تکرار کد	زیر مقوله	مقوله
۴	تداخل موضوعات مرتبط به دلیل چندگانگی اساتید دوره	تعدد و تنوع اساتید
۱،۳	اساتید با تیپ شخصیتی متفاوت	
۲	عدم توانایی برقراری ارتباط در فضای مجازی	
۳	بروز نبودن برخی از اساتید	
۲،۳،۱۰	عدم شیوایی بیان	
۱،۳،۶،۹،۱۰	عدم آمادگی و تجربه کافی در زمینه تدریس در فضای مجازی	آمادگی مدرسان
۷	توانایی اندک اساتید جهت تطبیق با فضای تدریس مجازی	گزینش اساتید
۸	در نظر گرفتن ملاک‌هایی جهت انتخاب اساتید دوره‌های مجازی	
۵	ملحوظ داشتن الزامات خاص انتخاب اساتید دوره	
۵	نظارت به نحوه‌ی کار اساتید دوره مجازی	
۳،۴	دقت و حساسیت در انتخاب اساتید دوره	تخصص علمی
۱،۲،۶،۷،۹،۱۰	تخصص اساتید در حوزه علمی مربوطه	
۲،۴	عدم امکان برقراری ارتباط با اساتید دوره جهت رفع ابهامات	
۴	عدم همکاری و دسترسی به برخی از اساتید تا انتهای دوره	دسترسی به استاد
۴	فراهم شدن زمینه‌ای جهت شهرت اساتید در حوزه تخصصی‌شان	شهرت اساتید

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

با عنایت به بیشترین فراوانی تکرار یک مفهوم توسط مشارکت‌کنندگان، زیرمقوله‌هایی چون عدم آمادگی و تجربه کافی در زمینه تدریس در فضای مجازی با بیشترین تعداد به عنوان نقطه ضعف و تخصص اساتید در حوزه علمی مربوطه به عنوان نقطه قوت در بخش مدرسان دوره شناسایی شدند. تجربه، مهارت و میزان تطابق مدرسان با محیط آموزش مجازی یکی از عوامل مهم کامیابی در بخش آمادگی مدرسان محسوب می‌شود. به طور مثال مصاحبه‌شونده کد ۷ چنین عنوان کرد:

« مسئله‌ای که ما اینجا داریم اینه که اساتید ما نتونستن خودشون رو با فضای مجازی وفق بدن و خیلی وقت‌ها استادها از امکانات توی سامانه استفاده نمی‌کنند مثلاً در خصوص بارگذاری تکالیف توی سامانه که هست و بلا استفاده می‌مونه».

هم‌چنین، در تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه با متصدیان فنی بخش مجازی شرکت ملی گاز، نکته بسیار با اهمیتی که مشارکت‌کنندگان بر آن تاکید و تمرکز داشته، تخصص علمی اساتید است. به عنوان نمونه مشارکت‌کننده کد ۶ در این باره معتقد است:

« در خصوص استادها بدون اغراق می‌تونم بگم از بهترین‌ها در این رابطه دعوت به همکاری کردیم، افرادی که تو حیطه خودشون صاحب نظرند. دلایلش این بود که حضور این افراد خودش یه انگیزه‌ای برای نفرات می‌شد که شرکت کنند و مورد بعدی اینکه تخصصشون تو حوزه مربوطه می‌تونه کمک شایانی رو به کارکنان ما بکنه».

ج) عوامل فنی

تحلیل عمیق مصاحبه‌ها، در بخش عوامل فنی به بازنمایی پنج مقوله ارتباطات شبکه‌ای، زیرساخت سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، رابط کاربری، پشتیبانی فنی، امنیت و ۱۹ زیرمقوله مرتبط، منتج گردید.

جدول شماره (۵) کدگذاری یافته‌ها در بخش عوامل فنی

تکرار کد	زیرمقوله	مقوله
۱،۲،۳،۷	محدودیت پهنای باند	ارتباطات شبکه‌ای
۵،۶،۸،۱۰	محدودیت سرعت اینترنت کشور	
۲،۹	وجود تأخیر و قطعی اینترنت و خستگی ناشی از آن	
۱،۴،۸،۹	سرعت پایین اینترنت در سازمان	
۸	محدودیت‌های مرتبط با فیبر نوری و بستر مخابراتی در مناطق عملیاتی	
۴	فراگیر نبودن اینترنت در سطح ستاد شرکت ملی گاز	
۵	تأخیر در بارگذاری و آپلود فیلم‌های آموزشی	
۱	وجود نرم‌افزار باکیفیت مورد نیاز آموزش الکترونیکی	زیرساخت سخت‌افزاری و نرم‌افزاری
۱،۳	تدارک زیرساخت‌های سخت‌افزاری مثل ITROOM	
۴،۶،۸،۹	کمبود تجهیزات سخت‌افزاری در شرکت‌های تابعه گاز	
۴	تدارک فضای فیزیکی (کافی نت‌ها و ...) برای راه‌اندازی آموزش مجازی	

۴،۶	تعبیه رایانه متصل به اینترنت جهت استفاده کارکنان در ساعات اداری	
۵	تدارک سرور مجزا جهت اتصال به اینترنت	
۱،۵،۷	گرافیک سامانه کاربرپسند	رابط کاربری
۵	بازخورد مثبت در خصوص طرح‌بندی سامانه	
۲،۷،۱۰	به کارگماری افراد متخصص در حوزه E-learning جهت پشتیبانی فنی کاربران	پشتیبانی فنی
۷	کمبود تعداد نفرات جهت پشتیبانی از سامانه آموزش مجازی شرکت گاز	
۱۰	مدیریت سامانه آموزش مجازی توسط کارشناسان مجازی شرکت	
۲،۷	جلوگیری از حمله‌های سایبری به LMS شرکت ملی گاز	امنیت

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

با عنایت به زیرمقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌های انجام‌شده، نقاط ضعف و موانعی جدی در بخش ارتباطات شبکه‌ای مطرح شد. به طوری که تمامی مشارکت‌کنندگان در پژوهش به ضعف ارتباطات شبکه‌ای در سطح کشور و به ویژه مناطق عملیاتی سازمان مذکور اذعان نمودند. در بررسی نتایج به دست آمده، داده‌های جدول شماره (۵) نشان می‌دهد، مشارکت‌کنندگان پژوهش در بخش ارتباطات شبکه‌ای به مواردی چون محدودیت پهنای باند، محدودیت سرعت اینترنت کشور، وجود تأخیر و قطعی اینترنت و خستگی ناشی از آن، سرعت پایین اینترنت در سازمان، محدودیت‌های مرتبط با فیبر نوری و بستر مخابراتی در مناطق عملیاتی، فراگیر نبودن اینترنت در سطح ستاد شرکت ملی گاز و تأخیر در بارگذاری و آپلود فیلم‌های آموزشی اشاره نمودند. به‌طور مثال مصاحبه‌شونده کد ۴ در این باره چنین گفت:

«مشکل که تو بحث زیرساخت فنی وجود داره اینه که اولاً اینترنت در سطح شرکت ملی گاز ایران فراگیر نیست، اینترانت‌مون فراگیره چون شبکه‌ی داخلی، ولی اینترنت‌مون از وقتی که جدا شد دیگه فراگیر نیست. حتی خودمون هم تو این اتاق یک دستگاه داریم به اینترنت وصله، مثلاً شاید یک سال هم شاید کمتر باشه که اینو برای ما گذاشتند و وصلیم به اینترنت. به مدتی که اصلاً اینترنت نداشتیم تو سطح شرکت.»

د) عوامل سازمانی

تحلیل عمیق مصاحبه‌ها، در بخش عوامل سازمانی به بازنمایی چهار مقوله مدیریتی، انگیزشی، مالی و اجرایی و ۱۳ زیر مقوله مرتبط، منتج گردید.

جدول شماره (۶) کدگذاری یافته‌ها در بخش عوامل سازمانی

تکرار کد	زیرمقوله	مقوله
۱،۶	جدی تلقی نمودن آموزش الکترونیکی در سازمان	مدیریتی
۲،۵	رضایت مدیران از آمارها و نتایج دریافتی	
۱،۲،۴،۶،۷،۸،۹،۱۰	حمایت مدیران سازمان و استقبال آنان از برگزاری دوره‌های مجازی	
۳،۶،۱۰	ضعف سازمان در برقراری نظام تشویقی و انگیزشی مناسب	انگیزشی
۱،۲	عدم وجود ثبات اقتصادی کشور	مالی
۵،۶،۸	تخصیص بودجه لازم جهت برگزاری آموزش‌های الکترونیکی	
۲،۴	هزینه‌های معمول برگزاری آموزش الکترونیکی (اینترنت، تولید محتوا، استاد و ...)	
۳،۷	هزینه بالای راه‌اندازی و توسعه سامانه آموزش الکترونیکی	
۷،۸	مقرون به صرفه بودن	
۱	رسیدن به روش اجرای دوره الکترونیکی به واسطه آزمون و خطا	اجرایی
۱،۳،۱۰	نبود دستورالعمل اجرایی مدون و مکتوب در حوزه‌ی آموزش‌های الکترونیکی	
۴	مرکز تصمیم‌گیری واحد در زمینه برگزاری دوره‌های آموزش مجازی	
۲	همکاری با سایر نهادهای دولتی و دانشگاه‌ها در این زمینه	

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

در بررسی نتایج به دست آمده، داده‌های جدول شماره (۶) نشان می‌دهد، مشارکت‌کنندگان پژوهش در بحث عوامل مدیریتی به نقاط قوت متعددی چون جدی تلقی نمودن آموزش الکترونیکی در سازمان، رضایت مدیران از آمارها و نتایج دریافتی، فراهم شدن زمینه تعامل و همکاری بین روسا و کارکنان شرکت، حمایت مدیران سازمان و استقبال آنان از برگزاری دوره‌های مجازی اشاره نمودند. با عنایت به بیشترین فراوانی تکرار یک مفهوم توسط مشارکت‌کنندگان، در بخش عوامل سازمانی حمایت مدیران سازمان به عنوان نقطه قوت شناسایی شد. به طور مثال شرکت‌کننده شماره ۲ در این باره چنین گفت:

«خدا را شکر می‌دونید که مدیران خیلی آمار و رقم می‌بینند. وقتی آمار به حضور اونا میره و می‌بینند که بالاخره چندین دوره در سال برگزار میشه و ۶ هزار نفر همزمان دوره رو پاس می‌کنند و هر کسی وقتی که سرکارش هم هست یه دو سه دقیقه وقت اضافه میاره میتونه وارد سامانه بشه، خوب چی بهتر از این؟ برای اونا هر چقدر هزینه کمتر بشه و نفر سر جاش تکون نخوره خوب به نفعش هست، به خاطر همین حمایت‌ها خیلی خوب چه از داخل گاز و چه از وزارت نفت.»

(۵) عوامل آموزشی

تحلیل عمیق مصاحبه‌ها، در بخش فرایند آموزش به بازنمایی چهار مقوله اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی و ۳۱ زیرمقوله مرتبط، منتج گردید.

جدول شماره (۷) کدگذاری یافته‌ها در بخش عوامل آموزشی

تکرار کد	زیرمقوله	مقوله
۱،۲،۶	تحقق نسبی اهداف کلان در حیطه آموزش الکترونیکی	اهداف
۳،۵	ضعف سازمان جهت تهیه اهداف رفتاری برگزاری دوره‌های آموزش مجازی	
۴،۱۰	اهداف تک بعدی - تدوین صرف اهداف شناختی دوره‌های الکترونیکی	
۲،۳،۴،۷،۱۰	عدم همه‌جانبه نگری در ارائه اهداف	
۴،۷،۱۰	عدم تعریف اهداف دوره مجازی متناسب با مهارت‌های بالای شناختی و پرورش خلاقیت و مهارت‌های عملی کارکنان	
۶	نبود یک سیستم نظارتی در خصوص میزان دستیابی اهداف مورد نظر	محتوا
۱،۲،۷	تنوع در شیوه ارائه محتوا (توجه به جذابیت‌های بصری تولید محتوا)	
۲،۹	به‌روز بودن محتوا	
۷	برون سپاری تولید محتوا به دانشگاه‌ها و شرکت‌های فعال مربوطه	
۱،۲،۳،۴،۹	تولید محتوای باکیفیت با بهره‌گیری از اساتید مجرب	
۵،۱۰	عدم تناسب محتوای برخی از دوره‌های مجازی با نیازهای دانشی کارکنان	
۶،۹،۱۰	زمان بر بودن تولید محتوای هر دوره	
۸	تعریف استانداردهای مشخص جهت تولید محتوای دوره‌های مجازی	
۳،۱۰	کیفیت پایین محتوای دوره‌های مجازی به دلیل محدودیت‌های ناشی از حجم دوره	
۲،۷	کاربردی نبودن تدریس دوره‌های الکترونیکی برای رشته‌های فنی	
۳	فراهم‌سازی زمینه انفرادی شدن آموزش	
۱،۲،۶،۷،۹،۱۰	غلبه روش سخنرانی در تدریس دوره‌های فیلم‌برداری شده	
۷	عدم توجه به رویکردهای تدریس مسئله محور	
۲،۶	متنفل بودن یادگیرنده در حین تدریس	
۸	تدریس برخی از دوره‌های مجازی به شیوه ترکیبی	
۶،۱۰	عدم برقراری ارتباطات چهره به چهره در حین تدریس	
۸	تدریس دوره‌های مهارتی به واسطه شبیه‌سازهای مجازی	
۱،۲،۳،۴،۷	عدم اطمینان از صحت برگزاری آزمون‌های مجازی	ارزشیابی
۱،۲،۶	به‌کارگیری جوایز و مشوق‌هایی برای ارزشیابی پایان دوره	
۳،۴،۱۰	امکان ارزیابی فراگیر از آموخته‌های خود	
۸،۹	عدم رفع ابهامات فراگیران در حین پاسخدهی به سؤالات آزمون	
۵،۷،۹	مسائل مربوط به سؤالات آزمون (ناکارآموری سؤالات مفهومی، دشواری برخی از سؤالات، غیراستاندارد بودن سؤالات، تاکید صرف سؤالات بر جنبه شناختی)	
۱،۲،۵،۶،۷	برخورداری از روش اجرا و طراحی روندهای برگزاری آزمون‌های مجازی	
۱،۲	ارائه راهکارهایی جهت جلوگیری از تقلب	
۲،۷	بهره‌گیری از تکنولوژی و ابزار ماشینی در ارزشیابی پایانی	
۱،۲،۵،۸،۹	تدوین یک بانک جامع سؤالات آزمون (پوشش کل محتوای دوره)	

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

در بررسی نتایج به دست آمده از داده‌های جدول شماره (۷)، که خود شامل چهار بخش اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی می‌باشد، هر یک از مشارکت‌کنندگان نکاتی را در خصوص قوت و ضعف بعد آموزشی برگزاری دوره‌های الکترونیکی اشاره نمودند. به‌طور مثال مصاحبه‌شونده کد ۱۰ در خصوص نقاط ضعف تدوین اهداف برگزاری دوره چنین بیان نمود:

«تو ارائه اهداف مجازی به نظرم باید به مقدار نگاهموم کلی‌تر باشه. صرف توجه به جنبه‌های شناختی کفایت نمیکنه. باید بریم به سمت توسعه اهداف. چرا که کارکنان شرکت گاز فقط به این نیاز ندارند که بدونند برای مثال تجهیزات ابزار دقیق چیه، باید کار با این تجهیزات را به واسطه آموزش الکترونیکی یاد بگیرند و می‌بایست تو اهداف یادگیریمون به کسب مهارت‌ها هم توجه کنیم.»

نقاط قوت و ضعف مستخرج از بیانات مصاحبه‌شوندگان در بخش محتوای برنامه‌های آموزش الکترونیکی، تولید محتوای باکیفیت با بهره‌گیری از اساتید مجرب از جمله مفاهیمی بوده که مورد تصدیق مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته و به عنوان یکی از مهم‌ترین نقاط قوت در این بخش به آن اذعان نمودند. به‌طور مثال مصاحبه‌شونده کد ۲ در این باره چنین گفت:

«ما برای هر محتوای سعی کردیم بهترین استاد شناخته‌شده رو بگیریم تا کیفیت محتوای ارائه‌شده از جانب اون‌ها بالا باشه. یه سری از محتوای دوره‌ها رو که از قبل داشتیم تو پتروشیمی، یه سری‌ها قبلاً از شرکت گاز استان خراسان رضوی داشتیم، جدیداً محتواهایی که می‌سازیم به روزن یا ما از انیمیشن دو بعدی و سه بعدی تو محتواهای جدیدمون استفاده کنیم. ولی اون قبلیا در حد بستر کاره و نمیتونیم بگیریم که ۱۰۰ درصد را به روز باشند و سعی می‌کنیم دوره‌های قدیمی‌ترو اصلاح کنیم یا یهش فصل‌های جدیدی اضافه کنیم.»

همان‌طور که در جدول شماره (۷) قابل مشاهده است، تدریس در بخش آموزش‌های مجازی می‌تواند با نقاط قوت و ضعف متعددی مواجه باشد. مصاحبه‌شونده کد ۶ به بیان نقاط ضعف شیوه تدریس دوره‌های مجازی پرداخته و چنین گفت:

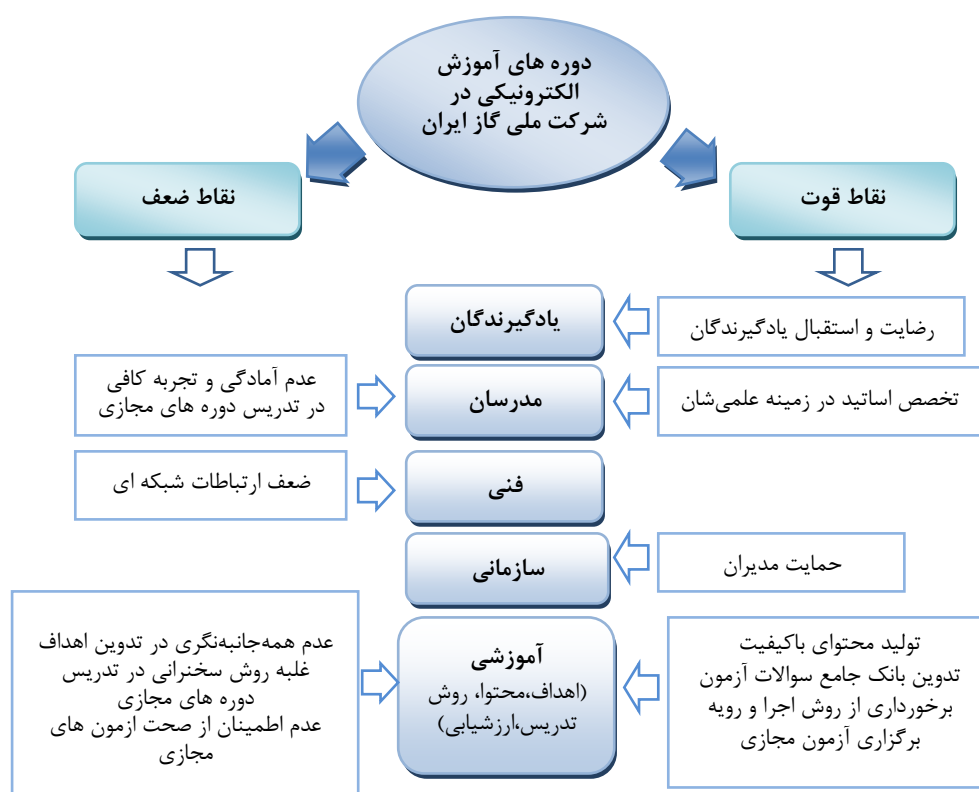
«من خودم بیشتر دوست دارم استاد کلاسواز حالت خشک در بیاره، پرسش و پاسخ تو کلاس اتفاق بیوفته، زمینه مباحثه فراهم بشه، فعالیت داشته باشیم، بگیریم، بخندیم در خلال این جریانات فرد مطلبی رو به درستی یادگیره بفهمه و نهایتاً به کار بگیره اما خب غالب روشی که ما باهاش به تدریس تو کلاسی مجازی مشغولیم، سخنرانی استاد پشت دوربینه. پس دیگه اون ارتباطات چهره به چهره و مزایایی که داشت حداقل از نظر من وجود نداره. ما باید به سمتی بریم که تو این فضا افراد نظر بدن، سوال بپرسن، پاسخشو دریافت کنن. امکانش فراهم بشه تا ماحصل این جریان آموزشیو بتونه بیارتش تو کار نه اینکه صرفاً استاد به سری مباحث شفاهو بیاد بگه و بره.»

در بخش ارزشیابی نیز به‌طور مثال مصاحبه‌شونده کد ۷ قوت و ضعف برگزاری دوره را چنین طرح

کرد:

«ما برای ارزشیابی و برگزاری آزمون‌های مجازیمون یه سری قواعدی را تعیین کردیم و سعی می‌کنیم بر طبق اون پیش بریم تا بتونیم به این واسطه میزان اثربخشی و تحقق اهداف برنامه رو بسنجیم. مشکلاتی تو این زمینه داریم این که ما به‌واقع نمیدونیم پشت سیستم همان فردی نشسته که قرار بود آزمون بده یا خیر. بیشتر آزمون‌ها رو حفظیات تأکید دارن و کمتر دیدیم مهارتی باشن. منظورم اینه یک آزمون به درستی بیاد میزان مهارتی که کسب شده را اندازه بگیره ما تا حالا تدبیری براش پیدا نکردیم.»

شکل شماره (۲) برون‌داد نهایی تحلیل داده‌های حاصل از بخش کیفی پژوهش (مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته) را نشان می‌دهد.



شکل شماره (۲) نقاط قوت و ضعف برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز ایران (منبع: یافته‌های نگارندگان)

همان‌گونه که در شکل شماره (۲) ملاحظه می‌شود، نقطه قوت بخش یادگیرندگان، رضایت و استقبال ایشان از برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی است. در بخش مدرسان، به تخصص علمی اساتید به عنوان نقطه قوت و عدم آمادگی و تجربه کافی آنان به عنوان نقطه ضعف اشاره شد. ضعف ارتباطات شبکه‌ای در بخش عوامل فنی مانعی جدی بر سر راه برگزاری آموزش‌های الکترونیکی است و در بخش عوامل سازمانی، حمایت مدیران سازمان به عنوان نقطه قوت شناسایی شد. در حوزه تراکنش-ها که مرتبط با بخش عوامل آموزشی است، نقاط قوتی چون تولید محتوای با کیفیت، تدوین بانک جامع سوالات آزمون جهت پوشش کل محتوای دوره و برخورداری از روش اجرا و طراحی روندهای برگزاری آزمون‌های مجازی حاصل شد. همچنین از جمله نقاط ضعف مرتبط با این بخش می‌توان به عدم همه‌جانبه‌نگری در تدوین اهداف، غلبه روش سخنرانی در تدریس دوره‌های مجازی و عدم اطمینان به صحت آزمون‌های مجازی اشاره کرد.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاکی از این است که برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز ایران با نقاط قوت و ضعف متعددی روبه‌رو هستند. لذا انجام پژوهش کیفی در این زمینه می‌تواند لایه‌های پنهان و عموماً مغفول مانده در این حوزه را بیشتر آشکار نماید. با توجه به هدف اولیه این پژوهش که شناسایی نقاط قوت و ضعف دوره‌های آموزش الکترونیکی در زمینه یادگیرندگان، مدرسان، عوامل فنی، سازمانی و آموزشی (با تمرکز بر زیرموضوع‌های موجود در تراکنش‌ها: اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) بر اساس مدل هائو و باریچ بوده است، عامل‌هایی در خلال مصاحبه‌ها به دست آمده که با برخی پژوهش‌ها در این زمینه هم‌خوانی دارد. جدول شماره (۸) فهرستی از تحقیقات پیشین که در ارتباط با یافته‌های پژوهش حاضر بوده را نشان می‌دهد.

تمامی نقاط قوت و ضعف یافت شده در تحقیق حاضر (به استثنای حمایت مدیران سازمان) در مطالعات پیشین ذکر شده‌اند، شاید علت این هم‌سویی را بتوان این‌گونه بیان نمود که این موارد از چالش‌های اصلی بکارگیری آموزش الکترونیکی در هر محیطی اعم از محیط‌های رسمی دانشگاهی و محیط‌های سازمانی می‌باشد. با توجه به تأثیر قابل‌توجهی که شرایط زمینه‌ای بر روی چگونگی استفاده از آموزش‌های الکترونیکی در محیط‌های مختلف دارد، از این رو، اولین تفاوت یافته‌های تحقیق حاضر با سایر تحقیقات این است که نقاط قوت و ضعف یادشده را به صورت بومی و با در نظر گرفتن شرایط زمینه‌ای شرکت ملی گاز شناسایی نموده است. دومین تفاوت یافته‌های این تحقیق با تحقیقات مشابه این است که برخلاف تحقیقات قبلی که بیشتر در بستر آموزش‌های رسمی (دانشگاه‌ها) انجام شده، این تحقیق به شناسایی نقاط قوت و ضعف برگزاری دوره‌های مجازی در سازمان‌ها پرداخته است. سومین تفاوت یافته‌های این تحقیق شناسایی نقاط قوت و ضعف برگزاری دوره از دیدگاه مدیران و متصدیان

فنی بخش مجازی است. نظرخواهی از این افراد با توجه به تخصص ویژه در حوزه IT، می‌تواند موجب شناسایی دقیق‌تر و متناسب‌تر فرصت‌ها و محدودیت‌های مرتبط شود.

جدول شماره (۸) مقایسه یافته‌های یافت شده در تحقیق حاضر با پژوهش‌های پیشین

ردیف	یافته‌های پژوهش جاری	یافته‌های مرتبط در پژوهش‌های پیشین (محقق - سال)
۱	رضایت و استقبال یادگیرندگان از برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی (بعد یادگیرندگان)	با یافته‌های نيسار ^۱ (۲۰۰۲) به نقل از کاظمی و بابایی (۲۲)، هداوند و کاشانچی (۲۳)، مهدیون و همکاران (۲۴) همسو است.
۲	تخصص اساتید منتخب در حوزه علمی مربوطه (بعد مدرسان)	با نتایج ریچاردسون ^۲ (۲۵)، معتمد ^۳ (۲۶)، صیامیان و همکاران ^۴ (۲۷) و وهابی ^۵ (۲۸) همخوانی دارد.
۳	حمایت مدیران سازمان (بعد سازمانی)	با یافته‌های الغمدی و سامرجی ^۶ (۲۹)، تارس و همکاران ^۷ (۳۰)، مانبور و همکاران ^۸ (۳۱)، باقری مجد و همکاران (۳۲)، (۳۲)، توکل قاضی‌نوری (۳۳) ناهمسو ^۹ است.
۴	تولید محتوای با کیفیت، برخورداری از روش اجرا و طراحی روندهای برگزاری آزمون‌های مجازی و تدوین یک بانک جامع سؤالات آزمون (بعد آموزشی)	با یافته‌های تاکلانی ^{۱۰} (۳۴)، اوتارخانی و دلآوری ^{۱۱} (۳۵) شریفی و اسلامیه (۳۶)، رستگارپور و گرجی زاده (۳۷) و فارغ زاده و کاشی (۳۸) همسویی دارد.

1 Nisar

2 Richardson

3 Motamed

4 Siyamiyan

5 Vahabi

6 AlGamdi & Samarji

7 Tarus & et al

8 Manuer & et al

^۹ علت این ناهمسویی را می‌توان بالا بودن سطح علمی و فناوری مدیران شرکت ملی گاز و اینکه غالباً این افراد از میان قشر قشر جوان و فعال جامعه بوده و به مقتضی شرایط این نسل، اقبال بیشتری جهت بکارگیری فناوری‌های نوین در حوزه آموزش داشته‌اند.

10 Takalani

11 Otarkhani & Delavari

۵	عدم آمادگی و تجربه کافی مدرسان در زمینه تدریس در فضای مجازی (بعد مدرسان)	با یافته‌های موسوی و همکاران (۳۹)، سامدلی ^۱ (۴۰)، گالاتی ^۲ گالاتی ^۳ (۴۱) و آنستد و همکاران ^۴ (۴۲)؛ چیلدز و همکاران ^۴ همکاران ^۴ (۴۳) همخوانی دارد.
۶	ضعف ارتباطات شبکه‌ای (بعد فنی)	با یافته‌های عباسی‌کسایی و همکاران (۴۴)، تاری و همکاران (۴۵)، جعفری‌فر و همکاران (۴۶)، باقری مجد و همکاران (۳۲)، الغمدی و سامرجی (۲۹)، روی ^۵ (۴۷)، تارس و همکاران (۳۰)، بکر و همکاران ^۶ (۴۸) و بشیرالدین و همکاران ^۷ (۴۹) همسو است.
۷	عدم همه‌جانبه‌نگری در تدوین اهداف، غلبه روش سخنرانی در تدریس مجازی و عدم اطمینان از صحت آزمون‌های مجازی (بعد آموزشی)	با بخشی از یافته‌های عباسی کسایی و همکاران (۴۴)، جعفری‌فر و همکاران (۴۶)، عگبهی و همکاران (۵۰)، روی (۴۷)، اندرسون ^۸ (۵۱) و ونکاتاجلوم و مانیوسامی ^۹ (۵۲) همخوانی دارد.

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

برگزاری دوره‌های آموزش الکترونیکی به رغم برخورداری از نقاط قوت ستودنی - که برخی از آن‌ها در مطالعه حاضر منعکس گردید - اما به نظر می‌رسد به‌کارگیری و تعمیم عجولانه آن بدون توجه به اقتضائات خاص فرایندی، ساختاری و محیطی، نمی‌تواند تصمیمی دقیق و متناسب به شمار رود. امید است با تحلیل و بازنمایی تجربه زیسته مدیران و متصدیان فنی بخش مجازی شرکت ملی گاز ایران در این زمینه، به روشن شدن فضای تصمیم و اقدام هوشمندانه جهت رفع موانع، بهبود و بالندگی برگزاری آموزش الکترونیکی کمک نماید. از این رو، با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش، به کلیه مسئولین و متولیان آموزش به ویژه برنامه‌ریزان و طراحان آموزش الکترونیکی توصیه می‌شود در جهت افزایش کمیت و کیفیت و پیشبرد هرچه بهتر آموزش الکترونیکی، ضرورت بازاندیشی و تمهید سازوکارهایی مناسب برای کاهش اثرات تهدیدهای احتمالی و ارتقای شرایط مثبت موجود را مدنظر

-
- 1 Smedley
 - 2 Gulati
 - 3 Anstead & et al
 - 4 Childs & et al
 - 5 Roy
 - 6 Becker & et al
 - 7 Bashiruddin & et al
 - 8 Andersson
 - 9 Vencatachellum & Munusami

داشته و در همین راستا، پیشنهادهای ذیل جهت به‌کارگیری موفق آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز مطرح می‌شود:

- جهت ایجاد آمادگی در اساتیدی که در هماهنگی و انطباق با فضای آموزش مجازی دارای نقاط ضعفی هستند، به پیشنهاد یکی از مشارکت‌کنندگان، دوره‌های آموزشی کوتاه مدتی برای این اساتید ترتیب داده شود تا در کنار دانش علمی از سواد فناوری لازم نیز برخوردار شده و به نحو شایسته‌ای از تخصص و تجارب علمی اساتید صاحب‌نظر بهره گرفته شود.
 - در بخش ضعف ارتباطات شبکه‌ای توصیه می‌شود، مسئولان انفورماتیک شرکت ملی گاز ایران رایزنی و همکاری مناسبی را با مسئولین بخش دولتی و خصوصی مرتبط با توسعه زیرساخت‌های ارتباطی و مخابراتی داشته و اقدامات لازم برای گسترش پهنای باند و خطوط اینترنت ویژه برای شرکت ملی گاز فراهم آورند و به تقویت آن مبادرت ورزند.
 - استفاده از مشوق‌هایی چون فراهم کردن تسهیلات، کمک‌های مالی، پیشرفت شغلی، اعطای گواهی‌نامه صلاحیت حرفه‌ای و حتی تشویق‌های کلامی به کارکنان جهت گرایش به کاربرد آموزش الکترونیکی توصیه می‌گردد.
 - به منظور بسترسازی فرهنگی و ایجاد آمادگی جهت پذیرش تغییرات در سازمان، تبلیغ، ترویج و اطلاع رسانی درباره مزایا، ویژگی‌ها و ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی در سطح سازمان از راه‌های گوناگون چون برگزاری کارگاه‌های آموزشی، انتشار نشریات تخصصی، برگزاری جلسات توجیهی و ... از روش‌ها و راهبردهایی است که به عنوان وظایف متولیان امر فناوری اطلاعات توصیه می‌شود.
 - به صورت کمی و کیفی اقدام به تولید نرم‌افزارهای آموزشی متناسب با آموزش‌های فنی و غیرفنی شرکت ملی گاز ایران نمایند تا به این واسطه خلاءهای موجود در حوزه آموزش را کاهش دهند.
 - جهت مقابله و یا کاهش میزان تقلب در آزمون‌های مجازی پیشنهاد می‌شود کاربرانی که قصد شرکت در آزمون آنلاین را دارند، ملزم به استفاده از وب کم شده و در هنگام آزمون از کل صفحه نمایش و وب کم او که در بخشی از پنجره آزمون قرار دارد، فیلم گرفته شود و این فیلم همراه با نتیجه آزمون، روی سرور ذخیره شود.
- از جمله محدودیت‌های تحقیق حاضر می‌توان به روش تحقیق و جامعه و نمونه آماری آن اشاره کرد. این احتمال وجود دارد که با استفاده از سایر روش‌های کمی و یا کیفی و نیز با استفاده از مشارکت گروه‌هایی دیگر از جامعه ذی‌نفعان موضوع این تحقیق، نتایج بعضاً متفاوتی با تحقیق حاضر گرفته شود. از این‌رو، پرداختن به سؤالات تحقیق با استفاده از سایر روش‌ها و گروه‌های ذی‌نفع، توصیه می‌شود.

منابع

1. Habibizad Navin A. Cost and performance modeling and analysis of using e-learning in organization to increase expertise. *Journal of Technology of Education*. 2018; 13(2): 215-227.
2. Ghazanfari N, Badele A. Assessment of the contents of electronic educational courses of the universities under SCORM standard. *Journal of Technology of Education*. 2018; 13(2): 203-214.
3. Sun P. C, Tsai R. J, Finger G, Chen Y. Y, Yeh D. What Drives a Successful e-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers and Education*. 2008; 50(4): 1183-1202
4. Jia H, Wang M, Ran w, Yang j. H, Liao j, Chiu D. Design of a performance- oriented workplace e-learning system using ontology Expert systems with Applications. 2011; 38: 3372-3382.
5. Contreras J, Shadi M. Assessment in E-Learning Environment Readiness of Teaching Staff, Administrators, and Students of Faculty of Nursing-Benghazi University. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*. 2015; 23(1): 53-58.
6. Khorasani A, Doosti H. Measuring training effectiveness in organization. 2012. Tehran: Iran Industrial Research & Training Center.
7. Sodagar H, jabbary N, niazazari, K. Designing an e-learning model in General Offices of Environment of Northeast of Iran. . *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 2018; 9(1): 23-58.
8. Wang Y. SH, Wang H. Y, Shee D. Y. Measuring e-learning systems success in an organizational context: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior*. 2007; 23: 1792–1808.
9. Attwell G. Evaluating e-learning - A guide to theevaluation of e-learning. *Evaluate Europe Handbook Series*. 2006; 2.
10. Fathi Vajargah K, Pardakhtchi M, Abolghasemi M, Mohammad Hadi F. Quality assurance in training based on the importance/performance analysis model. *Iranian Quarterly of Education Strategies*. 2011; 4(2): 57-65.
11. Abili Kh, Narenji Thani F, Mostafavi Z. Assessment of teaching and learning system in e-higher education, case study: Facultis of social and behavioral sciences at the University of Tehran. *Journal of Technology of Education*. 2018; 13(2): 293-308.
12. Fresen JW. Quality Assurance Practice in Online (Web-Supported) Learning in Higher Education: An Explaratory Study [Internet]. 2005 [cited 2013 Nov 13]. Availabale from: <http://upetd.up.ac.za./thesis/available/etd>.
13. Chao T, Saj T, Tessier F. Establishing a Quality Review for Online Courses. *EDUCAUSE Quarterly*. 2006;29(3):32-39.
14. Deepwell F. Embedding Quality in e-Learning Implementation through Evaluation. *Educational Technology & Society*. 2007; 10 (2): 34-43.

15. Hao Y, Borich G. A Practical Guide to Evaluate Quality of Online Courses. In Holim Song & Terry Kidd. Handbook of Research on Human Performance and Instructional Technology. 2010; New York: Information science reference.
16. Zhang W, Cheng Y. Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. (2012); 13(3).
17. Masoumi D, Lindström B. Quality in e-learning: a framework for promoting and assuring quality in virtual institutions. Journal of Computer Assisted Learning. 2012; 28(1): 27- 41.
18. Hadullo K, Oboko R, Omwenga E. A model for evaluating e-learning systems quality in higher education indeveloping countries. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT). 2017; 13(2): 185-204.
19. Seraji F. Virtual Curriculum. Encyclopedia of curriculum. 2015.
20. Seraji F. Providing a framework for evaluating the quality of education in e-universities. Conference on Quality Assessment in University Systems, Tehran University. 2011.
21. Creswell J. W, Miller D. L. Determining validity in qualitative inquiry. Theory into practice. 2000; 39(3): 124-130.
22. Kazemi H, Babaei M. The use of e-learning in the organization. Journal of Science and Technology. 2008; 12(1): 117-139.
23. Hodavand S, Kashanchi A. Effective Factors on Electronic Learning. Quarterly of Education Strategies in Medical Sciences. 2013;6(2): 89-93.
24. Mahdiun R, Shbani A, Sadeghi M. Improve the quality of e-learning courses in e-learning institutions: causes and consequences. Journal of Iran Public Libraries Foundation. 2014; 201(1):173-197.
25. Richardson A.G, Arundell A. Characteristics of the Effective Teacher as Perceived by Pupils and Teachers: A Caribbean Case Study; ERIC Document Reproduction. Service. 2006; 3(2): 235-249.
26. Motamed N. Attitudes of Bushehr students and faculty members in relation to the characteristics of successful teachers, Medical Education. 2011; 11 (1): 48-57.
27. Siyamiyan H, Balaghafari A, Aligolbandi K, Shahrabi A, Ghazizadeh Z. Characteristics of a good teacher from the students' perspective, Journal of Mazandaran University of Medical Sciences. 2012; 22 (96): 106-113.
28. Vahabi A. Characteristics of a good teacher from the Students perspective, Journal of Medical Education Development. 2013; 13: 82-90.
29. AlGamdi A. M, Samarji A. Perceived barriers towards e-learning by faculty members at a recently established university in Saudi Arabia, International Journal of Information and Education Technology. 2016; 6(1): 23-28
30. Tarus J.K, Gichoya D, Muumbo A. Challenges of Implementing E-Learning in Kenya: A Case of Kenyan Public Universities. International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015; 16(1).

31. Manuer F, Gwangwava E, Gutu K. Barriers to the adoption of ICT by SMEs in Zimbabwe: An exploratory study in Chinhoyi district. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*. 2012; 4(6).
32. Bagheri Majd R, Shahi S, Mehr Alizadeh Y. Challenges for the development of virtual education in higher education, *Journal of Medical Education Development*. 2013; 6(12): 1-16.
33. Tavakol M, Ghazinouri Naeini R. Diffusion and Obstacles to ICT Adoption in Iranian Industries; Case Study of Selected Sectors, *Journal of Science and Technology Policy*. 2010; 3(2): 31-49.
34. Takalani T. Barriers to e-learning amongst postgraduate black students higher education in South Africa (Doctoral dissertation. 2008. Stellenbosch: Stellenbosch University).
35. Otarkhani A, Delavari V. Evaluating student satisfaction with e-learning systems. *Journal of Business Management*. 2012; 10: 53-78.
36. Sharifi A, Aslamiye F. The Relationship between Organizational Learning and Application of Communication and Information Technologies in Islamic Azad University of Garmsar Branch in 2007-2008. *Journal Management System*. 2008; 1(2). 1-22.
37. Rastegarpour H, Gorjizade S. Evaluating the Effectiveness of E-Learning Courses at Tarbiat Modarres University from the User's Viewpoint. *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 2012; 2(3): 5-30.
38. Faregh zade N, Kashi A. Evaluation of Virtual Teaching Methods and Tools to Improve the Quality of Education from the Viewpoints of Khodabandeh Azad University Professors. *Journal Management System*. 2014; 5(1): 121-152.
39. Mousavi M, Mohammadzadeh Nasrabadi M, Pezeshki-Rad G. R. Identifying and Analyzing Barrier and Inhibitor Factors for Implementation and Development of E-learning in Payame Noor University. *Journal of Research and Planning in Higher Education* . 2011; 17 (1): 137-154.
40. Smedley J. Implementing e-learning in the Jordaian Higher education system: Factors affecting impact Ahmad Al-adwan Cardiff Metroplitan University, Wales, UK. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 2012; 8(1): 135-121.
41. Gulati A. Technology – enhanced learning in developing nations: A review, *International Review of Research in open and Distance Learning*. 2008; 9(1): 1-16.
42. Anstead T, Ginzburg R, Mike K, Belloli R. Using Technology to Further the Dine College Mission. 2004. Michigan: University of Michigan Business School.
43. Childs S, Blenkinsopp E, Hall A, Walton G. Effective e-learning for health professionals and students-barriers and their solutions. A systematic review of the literature-findings from the HeXL project. *Health Information Libraies Journal*. 2005; 22(2): 20-23.
44. Abbasi Kasani H, Haji Zeynalabдини M, Reisi A. Pathology of University of Medical Sciences e-Learning System based on Khan Model. *Journal of Medical Education and Development*. 2017; 12(4); 227-238.

45. Tari F, Shams Gh, Rezaei Zadeh M. Identifying and modelling of challenges of implementing e-learning in the Iranian National Gas Company: An Interpretive Structural Modeling (ISM) approach, Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources. 2017; 4(14): 1-27.
46. Jafari Far Z, Khorasani A, Rezaei Zade M. Identifying and ranking learners' challenges in a virtual human resource development environment, Journal of Technology of education. 2016; 11(2): 85-104.
47. Roy A. Barriers to e-learning in SMEs - Are they still there?. E-learning -Instructional Design, Organizational Strategy and Management. 2015. Additional information is available at the end of the chapter <http://dx.doi.org/10.5772/61131>
48. Becker K. L, Newton C. J, Sawang S. A learner perspective on barriers to e-learning. Australian Journal of Adult Learning, . 2013; 53(2): 211-233.
49. Bashiruddin M, Basit A, Naem M. Barriers to the implementation of E-learning system with focus on organizational culture. 2010.
50. Ogbeh A, Moarrefzadeh A, Moshtaghi S. Investigating the Pedagogic Barriers to the Development of Electronic Education: A Case Study of Ahvaz Jundi Shapour University of Medical Sciences. Quarterly Educational Development of Jundishapur. 2012; 3(4): 39-48.
51. Andersson A. Seven major challenges for e-learning in developing countries: Case study eBIT, Sri Lanka. International Journal of Education and Development using ICT [Online]. 2008; 4(3).
52. Vencatachellum I, Munusami V. Barriers to effective Corporate E-Learning in Mauritius. Available from. 2006; http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/1_1_vencatachellum_munusami.pdf.

Identify the elements of a systematic model of competency-based training with a grounded theory approach (Case study: Ports and Maritime Organization, Shahid Rajaei Port)

Hooman Shafiqian (Ph.D. Candidate of educational management, Department Of human Sciences, Islamic Azad University. Bandarabbas Branch, Iran,)

Nader Gholi Chourchian¹ (Professor of Educational Management, Department Of Educational Management, Islamic Azad University. Tehran Science and Research Branch, Iran,)

Mehdi Bagheri (Associate Professor of Management, Department Of Management, Islamic Azad University. Bandarabbas Branch, Iran,)

(Received: 2019/12/23; Accepted: 2020/11/11)

PP.1-22

Abstract

The purpose of this study was to identify the dimensions, components and indicators of model of competency-based training of Shahid Rajaei port staff. The Research is applied in terms of purpose, in terms of data is qualitative, and in terms of nature is descriptive. The statistical population consisted of key experts and informants in the subject area of the research who were selected based on informed approach and purposeful and snowball method. Data collection was done by library method (surveying) and field method (interviewing and Delphi). Interviews with focal subjects and theoretical saturation techniques, specific coding procedures, and validity of data collection techniques from multiple sources, negative case analysis, and method flexibility were used to validate the findings. Finally, theoretical coding technique was used to analyze the data. The results showed that the systematic model of competency-based training of Shahid Rajaei port staff has 8 dimensions, 27 components and 83 indicators that are the components of the final paradigm model: Causal conditions (learning environment); Interfering conditions (Competency-Based Characteristics of Learners); Contextual conditions (context of learning process); Core category (competency-based training); Strategies (Developing a Competency Model, ...); Consequences (effective training, Desire for Self-Development, etc.)

Keywords: Competency-Based Training, Learning Environment, Competency-Based, Characteristics of Learners and Context of learning process.

1- Corresponding Author: naghouchian@gmail.com

Presentation of Human Resource Development Model Based on the Transformational Approach (meta-synthesis study)

Hamid Zarea² (Associate Professor, Department of Public Administration, Faculty of Management and Accounting, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran.)

Hassan Zarei Matin (Professor, Department of Public Administration, Faculty of Management and Accounting, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran.)

Hamid Reza Yazdani (Assistant Professor, Department of Business Management, Faculty of Management and Accounting, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran.)

Azadeh Rasooli Porshokoh (Ph.D. Candidate of Human Resource Management, Department of Public Management, Faculty of Management and Accounting, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran.)

(Received: 2019/07/13; Accepted: 2020/11/11)

PP.23-51

Abstract

One of the important and main processes of human resource management is human resource development in the organization. Human resource development activities in organizations fall into three categories: transactional, traditional, and transformational. A transformational approach focuses on result-oriented and performance-based strategies and helps the organization achieve business goals and strategies. While in the transactional and traditional approach, the basic processes of staff training and learning are discussed. Given the importance of human resource development measures in a transformational approach. This study seeks to answer a key question, presenting a model of human resource development based on transformational approach and four important and interrelated questions about what, why and how to develop human resources based on transformational approach as well as the inputs needed for this approach. The systematic review method has been used in collecting literature and qualitative interpretation meta-synthesis in composition and interpretation. In this study, 31 main articles, books and dissertations were analyzed during the search, composition and interpretation process Which eventually led to the answer to three important research sub-questions. On the other hand, by referring to the relevant literature on this approach and after answering the questions, an attempt was made to present a model for human resources development based on a transformational approach.

Keywords: Human resource development, Human resource development model, Transformational approach, Systematic review and Meta-synthesis

² Corresponding Author: Hzarea@ut.ac.ir

Career Management Strategy in Human Resource Development

Amir Shahrabi Farahani (Ph.D. Candidate of Governmental Administration, Faculty of Management, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Iran.)

Kaveh Taimournejad³ (Assistant Professor, Department of Governmental Administration, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Iran.)

(Received: 2019/09/30; Accepted: 2020/11/11)
PP.52-73

Abstract

The purpose of this study is to present the job career management model of Tehran Municipality Organization as a strategy for human resource development. Research is qualitative in terms of inductive nature and qualitative in terms of method. The statistical population of the research is the experts of Tehran Municipality Organization. Using targeted snowballing technique, 11 people were selected by considering the theoretical saturation. The data collection tool was a semi-structured interview. The approach used in the present study is the Granded Theory technique, which was presented after performing the three steps of open, central and selective coding of the initial model, and then using the Delphi technique and obtaining the opinion of experts, the final research model It was based on 6 dimensions of causal factors, pivotal category, strategy, bedrock factors, intervening factors and consequences. Then, causal factors were formulated in the form of individual and organizational factors. Bedding factors include; they were hardware and software capabilities. Environmental, behavioral, and structural barriers were identified as interfering factors in the model, and development strategies and current strategies were classified as model strategies. Also, the executive consequences of the model were categorized into three dimensions: the consequences of employees, the organization, and the citizens.

Keywords: Job Career, Job Career Management, Human Resource Development and Tehran Municipality Organization.

³ Corresponding Author: kaveh_teymournejad@yahoo.com

Identifying the critical success factors for coaching in organizations with a meta-synthesis approach: providing a model

Sajjad Qarlaqi (Ph.D. Candidate of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.)

Abasalat Khorasani⁴ (Associate Professor, Department of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.)

Gholamreza Shams Morkani (Assistant Professor, Department of Leadership and Educational Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.)

Behrooz Ghelich Lee (Assistant Professor, Department of Business Management, Faculty of Management and Accounting, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.)

(Received: 2019/09/30; Accepted: 2020/11/11)
PP.74-99

Abstract

The purpose of this study is to identify the key factors of coaching success in the organization. This study also provides a comprehensive model for coaching success factors. This study was conducted in the framework of a qualitative approach meta-synthesis method with the seven-step approach of Sandolowski and Barso (2009). The study population of the present study includes all Persian and English researches and studies published in the field of coaching between 2000 and 2020. In this regard, keywords related to the purpose of the research were searched. Then, the obtained articles and documents were examined using purposive sampling method, according to the acceptance criteria. Finally, 25 articles that met the inclusion criteria were studied. They were analyzed using three-step coding method (open, axial, selective). The reliability of the codings was confirmed using the kappa agreement coefficient in SPSS software with a value of 0.75 and to evaluate the validity of the study, the findings were provided to two qualitative research experts. Based on the results of data analysis, 129 open codes were identified, which were classified into 6 categories and 23 sub-categories, which include professional coaching competency (perceptual skills, communication skills, technical skills, knowledge And experience, personality and moral characteristics, professional credibility), coachee conditions and characteristics (desire and motivation, personal characteristics, commitment and responsibility, cognitive skills, knowledge and competency, organizational position), Coaching process (planning and organizing, evaluation methods), relationship quality (relationship level, cooperation and agreement, mutual respect and trust, professional learning), organizational context (support of top managers, organizational culture, structural And strategic factors) and external context (cultural factors, environmental factors).

Keywords: Training and Development, Coaching success factors, Coaching effectiveness, Coach competencies and Coachee Attributes

⁴ Corresponding Author : drkhorasanitr@gmail.com

Identifying the strengths and weaknesses of e-learning courses in human resource education of the National Iranian Gas Company

Marzieh Dehghani (Assistant Professor, Department of Methods and Curricula, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.)

Farzaneh Tari⁵ (Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.)

(Received: 2019/10/05; Accepted: 2020/11/11)
PP.100-123

Abstract

The purpose of this study is to investigate Strengths and Weaknesses of E-Learning courses in human resources education of Iranian National Gas Company based on the systemic model of Hao and Borich. Parallel to this aim, a qualitative research design of the phenomenological type was selected. The statistical society of this research includes the managers and technicians of the headquarter section of the Iranian National Gas Company, out of which 10 people were selected by purposeful sampling. Then, the researcher attempted to collect data through semi-structured interviews to reach theoretical saturation. The data were then analyzed by the Collaizi's seven-step method. Deep analysis of the interviews revealed 23 related categories and 86 sub-categories. Based on the findings of the study, the strengths of administering electronic education in the Iranian National Gas Company include learners' satisfaction and willingness, scientific expertise of professors, the support from organization's managers, production of high-quality context, compiling a comprehensive collection of exam questions, having a good method of administration and good design of virtual exam administration processes. As for the weak points, the resulted items included unpreparedness and insufficient expertise of professors, weakness of network connections, incomprehensive outlook in compilation of purposes, domination of lecturing method in teaching of virtual courses, and untrustworthiness of the precision of virtual exams. In the end, reevaluation and provision of appropriate mechanisms to mitigate the effects of potential threats and promote positive situations is emphasized and a few applicable recommendations have been provided.

Keywords : E-learning, Human resources, The systemic model of Hao and Borich and Phenomenology.

⁵ Corresponding Author : tari.farzane@ut.ac.ir

Identify and prioritize the informal learning methods of Secondary school teachers

Mohsen Dibaei Saber ⁶ (Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran)

(Received: 2019/05/09; Accepted: 2020/11/11)
PP.124-141

Abstract

What is certain about formal and informal learning is a remarkable difference in the contribution of these two types of learning. So that different researches show that, the greatest share of teachers' learning is achieved through informal learning methods. Therefore, the purpose of this research is to identify the informal learning methods of Secondary school teachers. For this purpose, using event-driven approach to narration and interviews of experience in dozens of qualified teachers has been identified in relation to their informal learning methods. After three-step coding, a total of seven categories and 15 learning methods were identified for Secondary school teachers. In order to prioritize the informal learning methods of Secondary school teachers, 356 questionnaires have been distributed and collected. Friedman test results show learning methods for engaging with experienced and empowered teachers, learning through interaction and talking with specialist friends outside the school and the region, learning through problem solving in academic circles, learning Through conducting a personalized research on the problem in the class, four priority learning methods are among Secondary school teachers. **Keywords:** knowledge transfer, Succession planning, Transformational Leadership, Higher Education.

Keywords : Prioritize , Informal learning, Teachers and Secondary school.

⁶- Corresponding Author : m.dibaei1359@gmail.com

Table of Contents

Identify the elements of a systematic model of competency-based training with a grounded theory approach (Case study: Ports and Maritime Organization, Shahid Rajaei Port)

Hooman Shafiqian, Nader Gholi Chourchian , Mehdi Bagheri1

Presentation of Human Resource Development Model Based on the Transformational Approach (meta-synthesis study)

Hamid Zarea, Hassan Zarei Matin, Hamid Reza Yazdani , Azadeh Rasooli Porshokoh.....23

Career Management Strategy in Human Resource Development

Amir Shahrabi Farahani, Kaveh Taimurnejad.....52

Identifying the critical success factors for coaching in organizations with a meta-synthesis approach: providing a model

Sajjad Qarlaqi , Abasalat Khorasani , Gholamreza Shams Morkani , Behrooz Ghelich Lee74

Identifying the strengths and weaknesses of e-learning courses in human resource education of the National Iranian Gas Company

Marzieh Dehghani, Farzaneh Tari100

Identify and prioritize the informal learning methods of Secondary school teachers

Mohsen Dibaei Saber124

Editorial Board

No.	Name and Surname	Rank	Major	Address
1	Seyyed Hosein Abtahi	Professor	Management and Development of Human Resources	Allameh Tabatabaei University
2	Khodayar Abili	Professor	Educational Administration	Tehran University
3	Mohammad Hasan Pardakhtchi	Professor	Educational Administration	Shahid Beheshti University
4	Ali Taghipour Zahir	Professor	Curriculum Studies and Higher Education Management	Allameh Tabatabaei University
5	Kourosh Fathi Vajargah	Professor	Curriculum Studies	Shahid Beheshti University
6	Aryan Gholipour	Professor	Policy Management	Tehran University
7	Tahmoores Hasangholi Pouryasoori	Professor	Business Management	Tehran 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. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Education, Azad University
2-Dr. Fatemeh Narenji sani: Assistant Professor of Education, Tehran University
3-Dr. Firouz Nouri Kalkhoran: Ph.D. of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University
4-Dr. Saeed Safaie movahed: Ph.D. of Curriculum Studies, Kharazmi University
5-Dr. Hossian Moameni Mahmuei: Ph.D. of Curriculum Studies, Azad University
6-Dr. Rahmatollah Pakdel: Ph.D. of Education Management.

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

Vol. 7, No. 26, Autumn 2020

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kouros Fathi Vajargah

General Director:

Hamideh Bafandeh

English Proofreader:

Dr. Nasrin Asgharzadeh

Persian Proofreader:

Dr. Farnoosh Alami

Cover Designer:

Reza Rajaee

Type and Layout:

Hamideh Bafandeh

Address:

No. 220, 2th Floor, Allameh Tabatabaei 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. 7, No. 26

Autumn 2020