

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال چهارم، شماره ۱۴

پاییز ۱۳۹۶

- 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 چهارم، شماره ۱۴، پاییز ۱۳۹۶

صاحب‌امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباضلت خراسانی

سردبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

دکتر سمیه دانشمندی

ویراستار فارسی:

دکتر نسرين اصغرزاده

طراح جلد:

رضا رجایی

ویراستار فارسی:

دکتر فرنوش اعلامی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

مریم محمدوند

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 ابطی	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	ابراهیم صالحی عمران	استاد	برنامه ریزی آموزشی	دانشگاه مازندران
۸	غلامعلی طبرسا	دانشیار	مدیریت دولتی	دانشگاه شهید بهشتی
۹	اباصلت خراسانی	دانشیار	برنامه ریزی توسعه آموزش عالی	دانشگاه شهید بهشتی
۱۰	بهروز قلیچ لی	استادیار	مدیریت رفتار سازمانی	دانشگاه شهید بهشتی

داوران علمی

۱. دکتر محمدحسن پرداختچی: استاد استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۲. دکتر فرنوش اعلامی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۳. دکتر اباصلت خراسانی: دانشیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی
۴. دکتر غلامرضا شمس مورکانی: دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۵. دکتر سعید صفایی موحد: استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران
۶. دکتر مزگان عبدالمی: استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج
۷. دکتر کوروش فتحی واجارگاه: استاد علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی
۸. دکتر کامبیز کامکاری: استادیار روانشناسی، گرایش بالینی، وزارت علوم، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر

شورای سیاست گذاری راهبردی

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

اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

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

اهداف فصلنامه

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

شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا

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

ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه

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

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

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

۱- نوع مقاله

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

۲- روش تدوین

مقاله به ترتیب از اجزای زیر تشکیل خواهد شد:

۱-۲- صفحه عنوان

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

۲-۲- چکیده

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

۳-۲- واژه‌های کلیدی

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

۴-۲- مقدمه

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

۵-۲- روش تحقیق

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

۲-۶- یافته‌های پژوهش

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

۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

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

۲-۸- منابع

۲-۸-۱- راهنمای نگارش درون‌متنی

منابع و مأخذ باید به صورت درون‌متنی و همچنین در پایان مقاله باید به شیوه داخل پرانتز باشد، به گونه‌ای که ابتدا نام خانوادگی مؤلف یا مؤلفان با ویرگول (،) جدا شده و سپس سال انتشار بیان گردد، مانند: (Noe, 2008) برای منابع با بیش از دو نویسنده با ذکر نام خانوادگی نویسنده اول به جای نام سایر نویسندگان «همکاران» ذکر گردد (Colquitt et al., 2001) (محسنی و همکاران، ۱۳۸۸). در نگارش منابع لاتین و فارسی، ابتدا منابع فارسی و سپس منابع خارجی آورده شوند. منابع باید به ترتیب حروف الفبای نام خانوادگی نگارنده مرتب شوند. چنانچه از یک نگارنده چند منبع مورد استفاده قرار گرفته باشد، ترتیب ارائه آنها برحسب سال انتشار از قدیم به جدید است. در صورتی که مقالات منفرد و مشترک از یک نگارنده ارائه می‌شود، ابتدا مقالات منفرد و سپس بقیه آن‌ها به ترتیب حروف الفبای نام و نام خانوادگی نگارندگان بعدی مرتب می‌شوند.

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

کتاب:

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

مقاله در مجله:

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

مقاله در همایش:

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

پایان نامه :

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

مقاله اینترنتی:

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

۹-۲- چکیده به زبان انگلیسی (Abstract)

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

۳- شیوه نگارش

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

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

- اطلاعات جداول، نباید به صورت منحنی و یا به شکل دیگر در مقاله تکرار شوند. شماره و

عنوان جداولها در بالا و منبع آنها در پایین ذکر گردد.

- هر ستون جدول باید دارای عنوان و واحد مربوط به خود باشد و چنانچه تمام ارقام جدول دارای واحد یکسان باشند، می توان واحد را در عنوان جدول در پرانتز یا شکل خاص دیگر ذکر نمود.
- توضیحات اضافی عنوان و متن جدول، به صورت زیر نویس ارائه می گردد. نتایج بررسی های آماری، باید به یکی از روش های 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 شده اند 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 پایان نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری باشد، ذکر اسامی کلیه نویسندگان (دانشجو، استادان راهنما و مشاور) الزامی است.

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

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

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

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

فهرست مطالب

شناسایی و مدل‌سازی مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی با رویکرد مدل سازی ساختاری تفسیری (ISM) در شرکت ملی گاز ایران / فرزانه تاری، غلامرضا شمس، مرتضی رضایی‌زاده	۱
واکاوی اقدامات منتور و منتی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها: رویکردی کیفی / سمیه دانشمندی، کورش فتحی واجارگاه، اباصلت خراسانی، بهروز قلیچ‌لی	۲۹
شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران صنعت بانکداری / حسن عاشقی، محمد قهرمانی، نادرعلی قورچیان	۵۷
مدل یابی ساختاری تأثیر عوامل سازمانی بر توسعه منابع انسانی با نقش میانجی فرایند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش / کلثوم نامی، میرمحمد عباس‌زاده، محمد حسنی، عباس بازرگان	۷۷
تدوین استراتژی‌های مدیریت آموزش در جمعیت هلال احمر ج.ا.ا. / فاطمه نارنجی ثانی، سعید روحانی، محراب شریفی، سیدحمید جمال‌الدینی	۹۷
آسیب‌ها، راهکارها و مدلی برای نظام آموزش کارکنان گمرک ج.ا. ایران / مرتضی یاراحمدی، رضا نجف‌بیگی، کرم‌اله دانش‌فرد، اکبر عالم تبریز	۱۱۵
شناسایی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری تهران / مریم حافظی، فاطمه مرادی	۱۳۵

شناسایی و مدل‌سازی مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی با رویکرد مدل سازی ساختاری تفسیری (ISM) در شرکت ملی گاز ایران^۱

فرزانه تاری^{*۲}

غلامرضا شمس^۳

مرتضی رضایی‌زاده^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۲۸)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، شناسایی و مدل‌سازی مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز ایران می‌باشد. روش پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات، از نوع کیفی است. در این تحقیق ابتدا بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس به بررسی اسناد و تحقیقات مرتبط پرداخته شد و پس از شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی، در گام بعد براساس روش مدیریت تعاملی و با استفاده از نرم‌افزار الگوسازی ساختاری تفسیری (ISM) که یکی از شیوه‌های تحقیق کیفی است، با بررسی نظرات ۷ نفر از خبرگان حوزه آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز که به صورت هدفمند انتخاب شدند، تعداد ۷ مؤلفه به عنوان چالش‌های نهایی بکارگیری آموزش الکترونیکی تعیین شده است. سپس ساختار ارتباطات فی‌مابینی و میزان اهمیت آن‌ها در قالب یک شبکه تعاملی ترسیم گردید. براساس یافته‌های نهایی پژوهش، مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در بخش ستاد شرکت ملی گاز عبارتند از: نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات، نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص، ضعف ارتباطات شبکه‌ای، عدم اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی، محتوای ناکافی، اجرای نادرست آموزش الکترونیکی و بی‌انگیزگی کارکنان. بر این اساس، مشخص شد که «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات» به عنوان مهم‌ترین چالش بکارگیری آموزش الکترونیکی بر روی سایر چالش‌های منتخب دیگر، اثرگذاری مستقیم و یا غیرمستقیم دارد. کاربرد یافته‌های تحقیق و پیشنهادهایی برای پژوهشگران آینده در انتهای پژوهش قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: آموزش الکترونیکی، چالش‌ها، مدل‌سازی ساختاری تفسیری

^۱- این مقاله با حمایت و پشتیبانی شرکت ملی گاز ایران انجام شده است.

^۲- کارشناس ارشد علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
مسئول مکاتبات: tari.farzane70@gmail.com

^۳- دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، گروه رهبری و توسعه آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۴- استادیار علوم تربیتی، گرایش فناوری اطلاع‌رسانی در آموزش عالی، گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۱- مقدمه

از آنجا که نیروی انسانی کارآمد، با ارزش‌ترین منبع هر سازمانی به حساب می‌آید قسمت اعظم سرمایه‌گذاری‌ها، معطوف به نیروی انسانی گردیده است. مهم‌ترین ابزاری که در این منظور مورد استفاده قرار می‌گیرد "آموزش" است که با هدف ارتقا کیفی سطح مهارت، دانش و نگرش موجب توانمندی افراد در ایفای وظایف خود و کامیابی سازمان، مورد استفاده قرار می‌گیرد (خراسانی و حسن زاده بارانی کرد، ۱۳۸۶، ص ۴۰). تأثیری که پیشرفت فن‌آوری بر حوزه آموزش داشته، در قالب آموزش الکترونیک بروز کرده است. آموزش الکترونیکی به عنوان یک پارایم جدید در آموزش مدرن، مجموعه فعالیت‌های آموزشی است (Jia et al., 2011) که با استفاده از رسانه‌های الکترونیکی، فناوری‌های آموزشی و فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش صورت می‌گیرد (Contreras & Shadi, 2015) 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 (خراسانی و دوستی، ۱۳۹۰).

قابلیت‌های آموزش الکترونیکی فرصت مناسبی را برای تمام دست اندرکاران سیستم‌های آموزشی به وجود آورده تا هر چه سریع‌تر بتوانند آموزش‌های فراگیر و مبتنی بر آخرین فناوری‌های موجود را در سازمان‌ها و مؤسسات خود آغاز کنند (Liu et al, 2009). به منظور تحقق این مهم، لازم است ابعاد مختلف آمادگی چه به لحاظ عناصر شبکه‌ای و چه به لحاظ آمادگی انسانی و سازمانی مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد. این ارزیابی آمادگی جهت استقرار و اجرای آموزش الکترونیکی به مسئولان و سیاست‌گذاران اجازه می‌دهد تا سیاست مناسبی را اتخاذ کرده و طرح‌های توسعه را با مشارکت همه گروه‌های ذینفع اجرا کند (فیضی و بهزادی، ۱۳۹۳). هانی^۱ (۲۰۰۲) برای آمادگی یادگیری الکترونیکی، عناصر منابع انسانی، سیستم مدیریت یادگیری، محتوا، زیرساخت‌های فنی، منابع مالی و تهیه‌کنندگان را بر می‌شمرد (Honey, 2002). همچنین ورنالچ^۲ (۲۰۰۴) آمادگی کارمندان، مدیریت، مالی، فنی، محیطی و آمادگی فرهنگی را عنوان می‌کند (Machado, 2007). از مقایسه شاخص‌های موثر در مدل‌های آمادگی الکترونیکی مشاهده می‌شود که آمادگی زیرساخت فنی، آمادگی محتوا، آمادگی فرهنگی، آمادگی منابع انسانی و منابع مالی در اکثر مدل‌ها مورد توجه قرار گرفته است (فیضی و بهزادی، ۱۳۹۳).

مباحث فوق نشان می‌دهد که برای اجرای هر طرح جدید، از جمله آموزش الکترونیکی، زیرساخت‌ها و آمادگی‌هایی در سازمان مورد نیاز است و فراهم نبودن این زیرساخت‌ها چالشی جدی برای اجرای آن

¹-Honey

²-Vernalej

محسوب می‌شود. در ایران تاکنون تلاش‌هایی برای پیاده‌سازی آموزش الکترونیکی انجام شده است اما هیچ سازمانی تا به حال به طور جامع موفق به اجرای آن نبوده است (صفوی جهرمی و همکاران، ۱۳۹۴). به زعم ال هجرن و همکاران^۱ (۲۰۱۳) موفقیت یادگیری الکترونیکی به صورت چشمگیری وابسته به ارزیابی و شناخت دقیق چالش‌های کلیدی آن بوده (Al-Hujran et al, 2013) و توجه و رسیدگی از سوی مدیران و طراحان سیستم را می‌طلبد. چرا که آماده نبودن سازمان‌ها در راه‌اندازی و بکارگیری آموزش الکترونیکی و چالش‌های موجود در این راه، باعث عدم استفاده از ظرفیت‌های آن و بی‌نتیجه ماندن تلاش‌ها خواهد شد. با توجه به لزوم اهمیت بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز ایران به عنوان روشی نوین و مؤثر در ارائه و انتقال اطلاعات و گسترش آن با توجه به درخواست روزافزون، نیاز به تحقیق در این خصوص را بیشتر می‌کند. لذا به منظور پیاده‌سازی موفق آموزش الکترونیکی باید به خوبی چالش‌های مربوطه را با عنایت به اقتضات زیست بومی و شرایط خاص محیطی شناسایی و بر اساس این ویژگی‌ها نسبت به ارائه آموزش مجازی اقدام نمود.

علی‌رغم تحقیقات گسترده‌ای که در زمینه آموزش الکترونیکی و شناسایی چالش‌های مرتبط با آن صورت گرفته است، ولی تاکنون به ارتباط و تعیین میزان اهمیت چالش‌ها در قالب یک مدل پرداخته نشده است. لذا پژوهش حاضر درصدد شناسایی چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز در پنج دسته شامل چالش‌های زیرساختی - فنی، فرهنگی - اجتماعی، آموزشی، مالی - حقوقی و سازمانی - مدیریتی و ارتباط بین آن‌ها در یک مدل یکپارچه است. در این تحقیق، ابتدا به بررسی ادبیات نظری موجود در زمینه موضوع پژوهش پرداخته خواهد شد و در بخش بعدی پس از معرفی روش‌شناسی، یافته‌ها ارائه خواهد شد. بخش انتهایی مقاله به بحث و نتیجه‌گیری در رابطه با یافته‌ها و ارائه پیشنهادها کاربردی اختصاص داده شده است.

مروری بر ادبیات و پیشینه تحقیق

با وجود گستردگی آموزش الکترونیکی و دستاوردهای حاصل از آن، هنوز تعریف واحدی از آن در بین متخصصان این حوزه وجود ندارد (اصغری و همکاران، ۱۳۹۱). زیرا " مؤسسات، سازمان‌ها و متخصصان هر کدام با توجه به دیدگاه‌های خود و کارکردهای یادگیری الکترونیکی، تعاریف متعددی از آن ارائه کرده‌اند" (مجیدی، ۱۳۸۸، ص ۱۱). در ذیل تعاریفی که محققین مختلف از این مفهوم ارائه کردند، اشاره شده است: آموزش الکترونیکی فرایند یادگیری است که با هدف ایجاد یک محیط یادگیری تعاملی مبتنی بر کاربرد رایانه و اینترنت شکل گرفته و از طریق آن فراگیران در هر مکان و زمانی می‌توانند به منابع و اطلاعات دسترسی داشته باشند (Ali Mosa et al, 2016).

^۱-Al-Hujran & et al

آموزش الکترونیکی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) جهت ارائه اطلاعات برای آموزش در شرایطی که مربیان و شاگردان به وسیله عواملی همچون فاصله، زمان یا هر دو جدا شده‌اند. این امر با هدف بالابردن تجربه و عملکرد یادگیری یادگیرندگان است (Tarhini et al, 2016). همچنین هورتون^۱ (۲۰۱۱) آموزش الکترونیکی را به عنوان مجموعه‌ای از آموزش‌های ارائه شده به وسیله تمام رسانه‌های الکترونیکی چون اینترنت، اینترانت، اکسترانت تعریف می‌نماید، لذا با حذف موانع زمانی و مکانی، افراد می‌توانند مسئولیت یادگیری مادام‌العمر خود را بر عهده بگیرند (Bouhnic & Almajali et al, 2016; Obeidat et al, 2016 & Marcus, 2006).

الکساندر رامیزوفسکی^۲ (۲۰۰۴) در تعریفی که از یادگیری الکترونیکی ارائه کرده، یادگیری الکترونیکی را متشکل از چهار بعد می‌داند. وی بیان می‌کند که یادگیری الکترونیکی می‌تواند هم فعالیتی انفرادی و هم فعالیتی گروهی باشد. در عین حال علاوه بر این دو بعد، یادگیری الکترونیکی هم به صورت پیوسته (ارتباط همزمان یعنی ارتباط با منابع یادگیری و با افراد به صورت همزمان و به صورت واقعی) و هم به صورت گسسته (ارتباط ناهمزمان یعنی با استفاده از لوح فشرده آموزشی) که قبلاً تهیه شده و یا از طریق مواد آموزشی که قبلاً از اینترنت فراخوانی شده است) می‌باشد (Romiszowski, 2004). همچنین روزنبرگ^۳ (۲۰۰۱) یادگیری الکترونیک را استفاده از فن‌آوری اینترنت برای تحویل خدمات وسیعی که منجر به بهبود دانش و عملکرد می‌شود، تعریف نموده است. علی و ماگالهااس^۴ (۲۰۰۸) معتقد هستند که این تعریف‌های ارائه شده برای آموزش الکترونیکی بر پایه سه معیار بنیادی می‌باشد:

- اول اینکه آموزش الکترونیک به صورت شبکه‌ای است که این موضوع باعث می‌شود که آموزش‌ها و اطلاعات در این فرایند به صورت لحظه‌ای بتوانند به روز، ذخیره، بازیافت و توزیع شوند و به اشتراک گذاشته شوند.
- آموزش الکترونیک از طریق رایانه و با استفاده از یک فناوری استاندارد اینترنت به دست استفاده کننده نهایی می‌رسد.
- آموزش الکترونیک بر گسترده‌ترین دید نسبت به یادگیری یا به عبارتی دیگر نوعی از یادگیری که ورای پارادایم‌های سنتی آموزش است، تمرکز دارد (Ali & Magalhaes, 2008). آموزش الکترونیک، راهی برای فراهم کردن اطلاعات درست برای فرد درست در زمان درست است، همچنین اساس دانش فردی را گسترده می‌کند و دید فرد به جهان واقع را تعدیل می‌نماید. تعداد

¹-Horton

²-Romiszowski

³-Rosenberg

⁴-Ali & Magalhaes

زیادی از شرکت‌ها هم‌زمان با اینکه توسعه منابع انسانی به یکی از اولویت‌های مدیران استراتژیک تبدیل می‌شود، بر روی یادگیری الکترونیک سرمایه‌گذاری می‌کنند و آن را بخشی از برنامه آموزش خود قرار می‌دهند (همان).

یعقوبی و همکاران (۱۳۸۷) سه دلیل عمده جهت بکارگیری آموزش الکترونیکی در سازمان را ارتقاء کیفیت برنامه‌های آموزشی، ارتقا دسترسی به فرصت‌های یادگیری، کاهش هزینه‌های کلی می‌دانند (مهدیون و همکاران، ۱۳۹۳)، بنابراین می‌توان بیان نمود که آموزش الکترونیکی یک سرمایه‌گذاری مفید در یادگیری مستمر کارکنان تلقی می‌شود، به گونه‌ای که در سطح فردی به ارزشمندی و تعالی و در سطح سازمانی به بهبود و توسعه منجر می‌گردد (هداوند و کاشانچی، ۱۳۹۲) لذا سازمان‌ها به طور فزاینده از آموزش الکترونیکی به عنوان روش اصلی برای تربیت نیروی انسانی و ارتقای مهارت‌های ایشان استفاده می‌کنند (کاظمی و بابایی، ۱۳۸۷). اما باید خاطر نشان کرد که با وجود فراهم شدن فرصت‌ها و مزایای بسیار در سیستم آموزش‌های الکترونیکی، می‌بایست به مدیران و برنامه‌ریزان نسبت به فرایند استفاده از یادگیری الکترونیکی در سازمان هشدار داد، چرا که بکارگیری آموزش الکترونیکی بدون برنامه‌ریزی صحیح احتمالاً منجر به بروز موانع و چالش‌هایی از قبیل بالا رفتن هزینه آموزش، محصولات یادگیری ناهماهنگ و در نهایت شکست خواهد شد (قائنی و عبدحق، ۱۳۸۸).

سازمان‌ها برای اینکه بتوانند آموزش الکترونیکی را به صورت مؤثر به کار بگیرند، باید فناوری مربوط به آموزش الکترونیک را با سیستم‌های فعلی خود هماهنگ کنند. سازمان‌ها باید اطمینان حاصل کنند که توانایی لازم را برای اجرای آموزش الکترونیکی را دارند، به کارکنان نحوه استفاده از آن‌ها را آموزش بدهند و سیستم‌ها را به روز رسانی کنند (Ali & Magalhaes, 2008). اگر چه بسیاری از سیستم‌های آموزش الکترونیکی در سرتاسر جهان راه اندازی شده و پیشرفت‌های قابل توجهی را داشته‌اند، اما تحقیقات حاکی از آن است که در مسیر ایجاد و توسعه محیط آموزش مجازی مشکلات و چالش‌های زیادی وجود دارد (Al-Hujran et al, 2013). بر این اساس، در بررسی پژوهش‌های مختلفی که با هدف شناسایی چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی انجام شده است می‌توان پی برد که چالش‌های مذکور در پژوهش‌های مختلف متفاوت است و هر یک از صاحب‌نظران به عناصر کم و بیش متفاوتی اشاره کرده‌اند که در ادامه شرح برخی از آن‌ها ارائه می‌شود.

الغمدی و سامرجی^۱ (۲۰۱۶) در تحقیق خود موانع آموزش الکترونیکی را شامل: موانع درونی اعم از عدم تسلط کافی بر زبان انگلیسی، نبود مشوق‌هایی برای استفاده از یادگیری الکترونیکی، فقدان الگو و طرح مشخص، نگرانی در مورد کیفیت دروس الکترونیکی، ترس از تکنولوژی می‌داند و در بخش موانع بیرونی به مواردی چون دسترسی ضعیف به اینترنت و شبکه، عدم آموزش‌های صحیح در حوزه آموزش

^۱-Al-Gamdi & Samarji

الکترونیکی، فقدان پشتیبانی فنی، دسترسی ناکافی به سخت‌افزار و نرم‌افزار، نبود سیاست‌ها و خط‌مشی سازمانی برای یادگیری الکترونیکی، عدم پشتیبانی از طراحی آموزشی برای یادگیری الکترونیکی، نگرانی درباره حجم کاری، نبود زمان کافی برای گسترش دروس الکترونیکی، نگرانی در مورد نبود امکان دسترسی به فراگیران و مدرسان، اشاره می‌کنند.

روی^۱ (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان "موانع آموزش مجازی در سازمان‌های کوچک و متوسط: آیا آن‌ها هنوز هم وجود دارند؟" مهم‌ترین موانع آموزش الکترونیکی در سازمان‌های متوسط و کوچک عبارتند از: فقدان آموزش و پشتیبانی (پشتیبانی فنی، زیرساخت‌های فنی ناکافی)، فقدان دانش و مهارت کارکنان، پایین بودن سطح تعامل در آموزش الکترونیکی، مشکلات مربوط به هزینه (هزینه خرید دوره‌های مجازی یا توسعه آن‌ها در منزل) و مشکلات فرهنگی دانست. تارس و همکاران^۲ (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود با عنوان "چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در کنیا: یک مطالعه موردی در دانشگاه‌های دولتی کنیا" که به روش آمیخته (کمی و کیفی) صورت گرفته است، به بررسی چالش‌هایی که مانع از بکارگیری موفق آموزش الکترونیکی در کشور کنیا می‌شود، پرداخته است. موانع شناسایی شده در این مطالعه شامل: زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و آموزش الکترونیکی ناکافی، محدودیت‌های مالی، کمبود پهنای باند اینترنتی مقرون به صرفه مناسب، فقدان سیاست‌ها و روش‌های اجرایی آموزش الکترونیکی، فقدان مهارت فنی کارکنان آموزش در توسعه یادگیری الکترونیکی و محتوای الکترونیکی، عدم علاقه و تعهد کارکنان آموزش به استفاده از آموزش الکترونیکی، مقدار زمان موردنیاز جهت توسعه محتوای آموزش الکترونیکی است.

در ادامه بررسی چالش‌ها، ذوالقدری و ملاحی (۲۰۱۳) در تحقیق خود موانع آموزش الکترونیکی را از دیدگاه کارکنان و دانشجویان معرفی کرده‌اند. موانع استخراج شده از این تحقیق شامل: نبود حمایت مدیریتی، غیر قابل قبول بودن مدرک‌هدایی در این روش، برای برخی از مدیران و مسئولان، مسائل مالی و مدیریتی برای محافظت از تجهیزات، نبودن سرمایه‌گذاری کافی برای یادگیری الکترونیکی، بالا بودن هزینه به روز کردن مطالب و پایین بودن دستمزد مدرسان در این روش می‌باشد. همچنین الهجرن و همکاران (۲۰۱۳) فقدان آگاهی درباره سودمندی کاربرد آموزش‌های الکترونیکی، فقدان درک روشن از ماهیت و چرایی آموزش الکترونیکی، مقاومت مدرسان برای پذیرش و کاربرد یادگیری الکترونیکی، مقاومت فراگیران در مقابل تغییر روش‌های سنتی آموزش، عدم دسترسی مداوم به وب سایت‌های آموزش الکترونیکی، نبود حمایت‌های دولت و مؤسسات آموزشی از بکارگیری آموزش الکترونیکی، فقدان وجود دستورالعمل یا وجود دستورالعمل‌هایی که تأثیر معکوسی را بر سودمندی آموزش الکترونیکی دارند، به عنوان مهم‌ترین موانع آموزش الکترونیکی در تحقیق خود ذکر نموده‌اند.

¹-Roy

²-Tarus & et al

در مطالعه دیگری جی بادین و آکینی سویه^۱ (۲۰۱۰) از جمله عوامل عدم موفقیت یادگیری الکترونیکی را ناامیدی و بی‌انگیزگی فراگیران، سرمایه‌گذاری ضعیف و نامناسب در فناوری آموزش و پرسنل آموزشی، اجرای ضعیف دوره‌های آموزشی، کمبود مشارکت و تعامل و همچنین هزینه‌های سنگین پرسنل و فناوری آموزشی نام برده‌اند. علاوه بر این، ونکتاچلوم و مانیوسامی^۲ (۲۰۰۶) در تحقیق خود با عنوان "موانع آموزش الکترونیکی سازمانی در موریس" فقدان فرهنگ یادگیری سازمانی، نبود حمایت مدیریت سازمان، فقدان حمایت مالی سازمان برای فراهم نمودن سخت‌افزار و نرم‌افزار، دشواری برای اندازه‌گیری نتایج (اثربخشی هزینه‌های)، عدم شایستگی و آمادگی مدرسان، عدم وجود آزادی و استقلال برای کارکنان، نامعتبر بودن و عدم دسترسی IT، نبود آموزش و مهارت IT، فقدان آگاهی و اطلاع صحیح از آموزش الکترونیکی، بی‌انگیزگی کارکنان را از مهم‌ترین موانع آموزش الکترونیکی دانستند.

از مطالعه مطالب فوق در رابطه با چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در محیط‌های علمی و سازمانی، موانع بسیاری را می‌توان از آن‌ها برداشت نمود، لذا پژوهشگران بر این اساس، چالش‌ها را به ۵ دسته شامل چالش‌های زیرساختی- فنی، فرهنگی- اجتماعی، آموزشی، مالی- حقوقی و سازمانی- مدیریتی با ذکر منابع مربوطه، طبقه بندی نمودند. فهرست این چالش‌ها از نتایج حاصل از پژوهش‌های پیشین استخراج و در جدول ۱ قابل ملاحظه می‌باشد.

¹-Gbadayan & Akinyosoye-gbonda

²-Vencatachellum & Munusami

جدول ۱: فهرست چالش‌های استفاده از آموزش الکترونیکی در توسعه منابع انسانی

ابعاد	مولفه	پژوهشگر - سال
چالش زیرساختی-فنی	دسترسی کم و ضعیف به اینترنت پر سرعت	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶؛ تارس و همکاران، ۲۰۱۵؛ و نکتاچلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶
	کمبود نیروی انسانی متخصص و با تجربه	تارس و همکاران، ۲۰۱۵
	دسترسی ناکافی به سخت افزار و نرم افزار	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶؛ تارس و همکاران، ۲۰۱۵؛ و نکتاچلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶
چالش فرهنگی-اجتماعی	فقدان پشتیبانی فنی	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶؛ روی، ۲۰۱۵
	فقدان تعامل اجتماعی (احساس انزوا و تنهایی)	روی، ۲۰۱۵؛ جی بادین و آکینی سویه، ۲۰۱۰
	مقاومت در مقابل نظام نوین آموزش	الهجرن و همکاران، ۲۰۱۳
	ترس از تکنولوژی	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶
چالش آموزشی	فقدان تعریف روشن از ماهیت و چیستی آموزش الکترونیکی	الهجرن و همکاران، ۲۰۱۳
	عدم تسلط به زبان انگلیسی	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶
	کیفیت پایین محتوای ارائه شده در آموزش مجازی	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶
	ضعف دسترسی به فراگیران و مدرسان	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶
	اجرای ضعیف دوره های آموزشی	جی بادین و آکینی سویه، ۲۰۱۰
چالش مالی-حقوقی	توجه کم به فرایند ارزشیابی دوره های آموزش مجازی	و نکتاچلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶
	پایین بودن میزان سواد اطلاعاتی	روی، ۲۰۱۵
	مشکلات مربوط به هزینه (هزینه خرید دوره های مجازی یا توسعه آن ها در منزل)	روی، ۲۰۱۵؛ تارس و همکاران، ۲۰۱۵؛ جی بادین و آکینی سویه، ۲۰۱۰؛ ذوالقدری و ملاحی، ۲۰۱۳
	فقدان وجود دستورالعمل و قوانین	الهجرن و همکاران، ۲۰۱۳
چالش سازمانی-مدیریتی	پایین بودن دستمزد مدرسان	ذوالقدری و ملاحی، ۲۰۱۳
	سرمایه گذاری ضعیف و نامناسب	جی بادین و آکینی سویه، ۲۰۱۰
	بی انگیزگی کارکنان	تارس و همکاران، ۲۰۱۵؛ جی بادین و آکینی سویه، ۲۰۱۰؛ و نکتاچلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶
	نبود سیاست ها و خط مشی سازمانی یادگیری الکترونیکی	الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶؛ تارس و همکاران، ۲۰۱۵؛ ذوالقدری و ملاحی، ۲۰۱۳
	نگرانی درباره ی حجم کاری	و نکتاچلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶
چالش سازمانی-مدیریتی	حمایت ناکافی مدیران سازمان از بکارگیری آموزش مجازی	تارس و همکاران، ۲۰۱۵؛ ذوالقدری و ملاحی، ۲۰۱۳؛ و نکتاچلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶
	فقدان فرهنگ یادگیری سازمانی	و نکتاچلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶

منبع: (مطالعات نگارندگان)

با نگاهی دقیق تر به یافته‌های مندرج در جدول ۱ می‌توان به دو خلأ پژوهشی عمده در بررسی پیشینه پژوهش‌های مرتبط با چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی پی برد. اولاً تا جایی که

مطالعات محققان این تحقیق نشان می‌دهد، غالب مطالعات داخلی صورت گرفته در حیطه چالش‌های آموزش الکترونیکی، در محیط‌های علمی و دانشگاهی و از دیدگاه دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان و یا اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها بوده است و حال آنکه با توجه به حرکت سریع اقتصاد کشور به سمت جهانی شدن و لزوم تجهیز شرکت‌ها به علوم و فنون روز و روزآمد نمودن پرسنل، می‌بایست توجه بیشتری به آموزش الکترونیکی در فضای غیردانشگاهی به خصوص در محیط‌های کسب و کار (سازمان-ها و شرکت‌ها) مبذول داشت و به تبع آن، فرصت‌ها و چالش‌هایی را که برای سازمان‌ها به همراه می‌آورند، بررسی نمود.

علاوه بر آن، اکثر مطالعات بررسی شده که در این تحقیق نیز به بخشی از آن‌ها اشاره شده است صرفاً به شناسایی چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی پرداخته‌اند و میزان اهمیت آن‌ها و روابط بین آن‌ها را نادیده انگاشته‌اند. می‌توان گفت که همه چالش‌ها، از میزان اهمیت و تأثیرگذاری یکسانی برخوردار نیستند. از این رو ضرورت دارد تا علاوه بر شناسایی این انگیزاننده‌ها، به میزان اهمیت و روابط علی و معلولی بین آن‌ها نیز توجه شود. این اطلاعات به سازمان‌ها کمک می‌کند تا میزان تأثیرگذاری هر کدام از این چالش‌ها را به خوبی درک کرده و با در نظر گرفتن روابط فی‌مابینی این چالش‌ها، علی-ترین و مهم‌ترین آن‌ها را در سازمان خود با اولویت بیشتری به کارگیرند و تدریجاً به سمت رفع معلول-ترین‌ها و کم‌اهمیت‌ترین‌های این عوامل حرکت کنند.

پژوهش جاری تلاش دارد تا با به کارگیری روش‌های کیفی که امکان تعمق بیشتر در ماهیت، اهمیت و روابط این چالش‌ها را فراهم می‌کنند به مطالعه چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز بپردازد و به این سؤالات پاسخ گوید:

- مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش‌های الکترونیکی در شرکت ملی گاز کدام‌اند؟
- روابط فی‌مابین مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش‌های الکترونیکی در شرکت ملی گاز کدام‌اند؟
- میزان اهمیت چالش‌های بکارگیری آموزش‌های الکترونیکی در شرکت ملی گاز چقدر است؟

۲- روش تحقیق

هدف پژوهش حاضر، شناسایی و مدل‌سازی مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز ایران می‌باشد. روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات، از نوع کیفی است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه مدیران، کارشناسان و متصدیان فنی بخش ستاد شرکت ملی گاز ایران است که از روش نمونه‌گیری هدفمند جهت انتخاب نمونه استفاده شد. روش بکاررفته در این تحقیق، روش مدیریت تعاملی با استفاده از نرم افزار الگوسازی

ساختاری تفسیری (ISM) می‌باشد. روش مدیریت تعاملی به عنوان شیوه‌ای مناسب برای بررسی موضوعات پیچیده و تعیین ارتباط بین آن‌ها و همچنین، روش مؤثر در ایجاد اجماع بین نظرات گروهی از خبرگان می‌باشد (رضایی زاده و همکاران، ۱۳۹۲). الگوسازی ساختاری تفسیری نیز به عنوان یکی از روش‌های اجماعی مورد استفاده در جلسه مدیریت تعاملی در سال ۱۹۷۷ توسط سیج^۱ ارائه گردید. این روش شیوه‌ای مناسب برای تحلیل تأثیر یک عنصر بر دیگر عناصر بوده و ترتیب و جهت روابط پیچیده میان عناصر یک نظام را بررسی می‌کند. به بیان دیگر، ابزاری است که به وسیله آن، گروه می‌تواند بر پیچیدگی بین عناصر غلبه کند (آذر و بیات، ۱۳۸۷).

در این تحقیق ابتدا بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس به بررسی اسناد و تحقیقات مرتبط پرداخته شد و پس از شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی، به منظور بررسی نظرات خبرگان، نشست‌های تحت عنوان مدیریت تعاملی برگزار شد تا خبرگان حاضر در جلسه در مورد هر یک از چالش‌های یافت شده در جدول شماره ۱ به ارائه نظر بپردازند. در این جلسه ۷ نفر از مدیران و متصدیان فنی شرکت ملی گاز باروش هدفمند و بر اساس این شاخص‌ها انتخاب شدند: (۱) حداقل مدرک تحصیلی آن‌ها کارشناسی بوده (۲) برخوردار از دانش و فهم نظری نسبت به موضوع در افراد حاضر در جلسات مدیریت تعاملی (۳) دارای بیشترین میزان همکاری در زمینه آموزش سازمانی و داشتن حداقل ۴ سال کار کارشناسی در زمینه آموزش الکترونیکی. اطلاعات خبرگان شرکت‌کننده در جلسه در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲: مشخصات جمعیت شناختی خبرگان

فراوانی	شاخص‌های جمعیت شناختی	
۵	مرد	جنسیت
۲	زن	
۴	کارشناسی ارشد	تحصیلات
۳	کارشناسی	
۱	۱۲ سال سابقه کاری	سابقه خدمت
۱	۱۰ سال سابقه کاری	
۲	۷ سال سابقه کاری	
۲	۵ سال سابقه کاری	
۱	۴ سال سابق کاری	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

^۱-Sage

در این مرحله به منظور گردآوری و تحلیل داده‌ها و نیز برای ایجاد اجماع نظر بین خبرگان شرکت کننده در جلسه، از تکنیک‌های ایده‌نویسی^۱، گروه‌های اسمی^۲ و الگوسازی ساختاری تفسیری^۳ استفاده شده است. این سه تکنیک در چارچوب روش مدیریت تعاملی تعریف شده‌اند (رضایی زاده و همکاران، ۱۳۹۲). در جلسه مدیریت تعاملی فهرستی از چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی مستخرج از پیشینه پژوهش (جدول شماره ۱) به اعضای گروه ارائه و از آن‌ها خواسته شد تا مهم‌ترین آن چالش‌ها را بر اساس تجربیات خود شناسایی نمایند. در این مرحله خبرگان، با استفاده از تکنیک‌های ایده‌نویسی و گروه‌های اسمی، مجاز به اضافه نمودن مواردی خارج از فهرست یادشده و یا ترکیب و تغییر آن‌ها نیز بوده‌اند. در نهایت پس از دو مرحله بحث و گفتگو، ۱۶ چالش توسط خبرگان شناسایی و نهایتاً پس از رأی‌گیری ۷ مورد از آن‌ها نهایی شدند. در مرحله بعد، از طریق نرم افزار الگوسازی ساختاری تفسیری رابطه بین چالش‌های منتخب نهایی تعیین شدند. بدین منظور با ورود اطلاعات به نرم افزار و طرح سؤالاتی توسط آن، خبرگان حاضر در جلسه با توجه به تجربیات خود در زمینه طراحی و پیاده سازی آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز، تأثیرات قابل ملاحظه هر کدام از چالش‌های شناسایی شده بر چالش دیگر را در یک فرایند ماتریکسی مورد بررسی قرار دادند. از این طریق شبکه روابط علی- معلولی بین چالش‌های منتخب توسط نرم افزار مدل‌سازی ساختاری تفسیری رسم شد.

۳- یافته‌های پژوهش

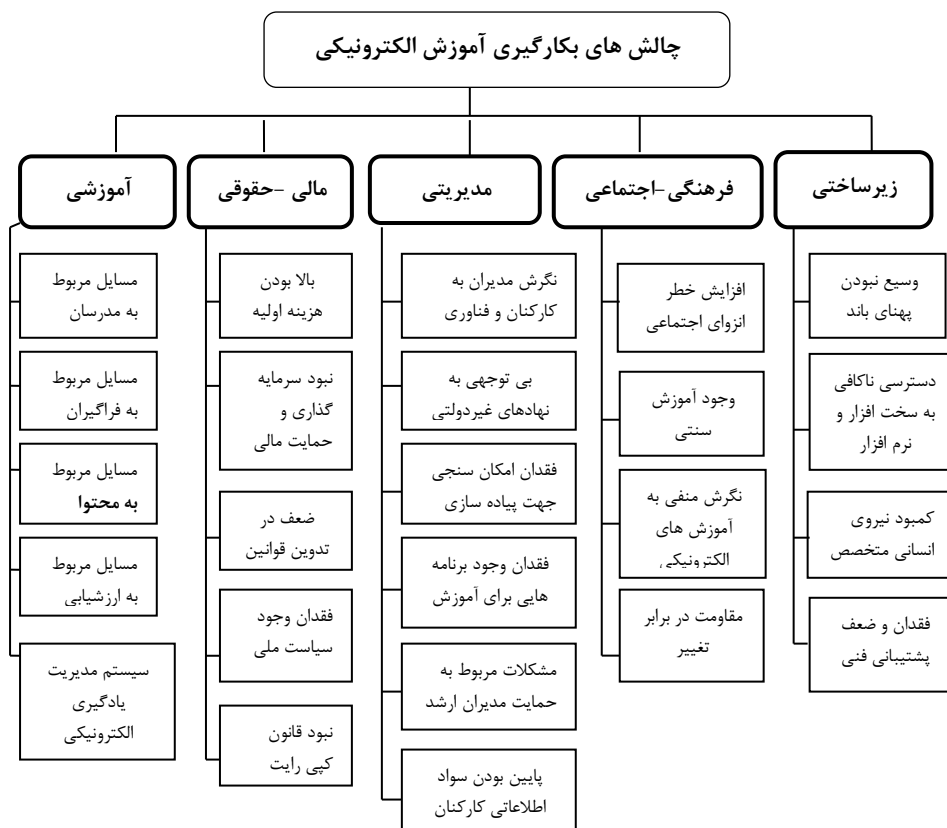
یافته‌های این پژوهش در دو بخش به ترتیب زیر ارائه می‌شود:

الف) شناسایی اولیه چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی مستخرج از تحلیل اسناد و مدارک در بخش نخست به منظور شناسایی مؤلفه‌های اصلی و فرعی چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی، به بررسی اسناد و مدارک علمی موجود (کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، مقالات و ...) در زمینه آموزش الکترونیکی و چالش‌های مرتبط با آن پرداخته شد. جهت دستیابی به این هدف، ۲۸ واحد مطالعاتی در این زمینه مورد بررسی قرار گرفتند و در مجموع پنج بخش اصلی چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی (فرهنگی- اجتماعی، فنی- زیرساختی، آموزشی، مالی- حقوقی و سازمانی- مدیریتی) شناسایی شد و برای هر بخش نیز مؤلفه‌هایی تعیین گردید که گزیده‌ای از نتایج تحلیل اسناد و مدارک مرتبط در شکل شماره ۱ ارائه شده است.

¹Idea Writing Technique

²Nominative Groups Technique (NGT)

³Interpretive Structural Modelling (ISM)



شکل ۱: مؤلفه های اولیه بکارگیری آموزش الکترونیکی در سازمان ها

منبع: (یافته های نگارندگان)

ب) انتخاب مهم ترین چالش های بکارگیری آموزش الکترونیکی بر اساس روش مدیریت تعاملی پس از شناسایی مؤلفه های مرتبط با چالش های بکارگیری آموزش الکترونیکی مستخرج از اسناد و مدارک موجود، در مرحله دوم پژوهش، از روش مدیریت تعاملی بهره گرفته شد. به این ترتیب که گروهی از خبرگان و متخصصان حوزه آموزش فنی و الکترونیکی، با در دست داشتن فهرست چالش های حاصل از پیشینه پژوهش ها جدول ۱، به بحث و گفتگو با یکدیگر پرداختند. هدف از این بحث، انتخاب نهایی چالش های آموزش الکترونیکی مورد مطالعه بود. خبرگان حاضر در بحث می توانستند از فهرست اولیه و یا خارج از آن، عوامل انگیزشی موردنظرشان را انتخاب نمایند. در این راستا، روش مدیریت تعاملی کمک کرد تا بین خبرگان در خصوص انتخاب نهایی چالش های مورد مطالعه اجماع به وجود آید و تجربیات ایشان مورد کاوش و مطالعه قرار گیرد. هرکدام از خبرگان در دو مرحله، دو عامل را به عنوان مهم ترین چالش های بکارگیری آموزش الکترونیکی انتخاب کردند و سعی کردند ضمن

تعریف چالش‌های موردنظر خود، به بیان دلایل اهمیت این عوامل نیز بپردازند. نهایتاً هر کدام از خبرگان حاضر در جلسه مدیریت تعاملی، با در دست داشتن پنج برگ رأی، به انتخاب پنج چالشی که دارای بیش‌ترین اهمیت از نظر ایشان بود، اقدام نمودند. جدول ۳، چالش‌های انتخاب شده توسط خبرگان در طول دو دوره بحث و نیز تعداد آرای اختصاص یافته به آن‌ها و اینکه آیا نهایتاً انتخاب شده‌اند یا نه را نشان می‌دهد.

جدول ۳: فهرست نهایی مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز

انتخاب نهایی	تعداد رأی	چالش	ردیف	
+	۵	ضعف در ارتباطات شبکه ای	۱	چالش فنی- زیرساختی- فنی
-	۱	ترس از تکنولوژی نسل قدیمی کارکنان شرکت	۲	چالش فرهنگی- اجتماعی
-	۱	مقاومت کارکنان در پذیرش آموزش الکترونیکی	۳	
-	۲	عدم تبیین و تعریف درست از جایگاه آموزش مجازی	۴	
-	۱	عدم اعتقاد به آموزش مجازی	۵	
-	۱	نیازسنجی غیرواقعی	۶	
+	۴	اجرای نادرست آموزش الکترونیکی	۷	چالش آموزشی
+	۴	محتوای ناکافی	۸	
-	۰	محدودیت آموزش مجازی در برگزاری دورس عملی و مهارتی	۹	
-	۲	ضعف سیستم ارزشیابی در آموزش الکترونیکی	۱۰	
+	۵	نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات	۱۱	چالش مالی- حقوقی
-	۰	گران بودن بستر ارتباطات شبکه ای	۱۲	
+	۳	نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص	۱۳	چالش سازمانی- مدیریتی
+	۵	بی انگیزگی کارکنان	۱۴	
+	۵	عدم اطلاع رسانی درست از ظرفیت های آموزش الکترونیکی	۱۵	
-	۲	بی توجهی به فرهنگ یادگیری در سازمان	۱۶	

منبع: (محاسبات نگارندگان)

همان‌طور که در جدول ۳ قابل مشاهده می‌باشد، چالش‌هایی که کمتر از سه رأی گرفته‌اند انتخاب نشده‌اند. بر این اساس، ۷ مورد به عنوان مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی انتخاب

شده‌اند: (۱) ضعف در ارتباطات شبکه‌ای، (۲) اجرای نادرست آموزش الکترونیکی، (۳) محتوای ناکافی، (۴) نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات، (۵) نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص، (۶) بی-انگیزگی کارکنان و (۷) عدم اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی. در ادامه تعاریف و دلایل اهمیت برای هفت چالش منتخب آورده شده است.

(۱) ضعف در ارتباطات شبکه‌ای

آموزش الکترونیکی با اتکا بر بستر ارتباط رایانه‌ای انجام می‌پذیرد و عدم وجود و یا ضعف در هریک از اجزاء بر کارایی آن تأثیرگذار است. آنچه در حال حاضر به عنوان چالش جدی مطرح است، محدودیت پهنای باند ارتباطی است. با پهنای باند موجود، امکان عرضه بسیاری از محتوای آموزشی یا تبادل اطلاعات وجود ندارد و همین امر موجب اقبال کم سازمان به آموزش الکترونیکی می‌شود (هداوند، ۱۳۹۰). در حقیقت کم بودن پهنای باند و سرعت پایین اینترنت باعث ایجاد بی‌میلی در کاربران جهت استفاده از آموزش‌های مبتنی بر وب می‌گردد (ملک محمدی فرادنبه و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس تجربه خبرگان، ضعف در ارتباطات شبکه‌ای به عنوان یکی از چالش‌های با اهمیت در طی بحث‌های صورت گرفته در قالب روش ایده‌نویسی مطرح شده و فرد پیشنهاددهنده چالش مذکور چنین بیان نمود:

"ضعف در ارتباطات شبکه ای رو مطرح کردم چون به نظر من در مقطع فعلی، مشکل اینترنت کشور و حتی دسترسی به اینترنت بزرگترین عاملی هست که واقعا مانع شده که این کار انجام بشه. حالا شما تهران رو در نظر بگیرید که همه به اینترنت هم دسترسی دارند ما الان مشکل سرعت داریم، تو شهرهای دیگه که خب ما ماموریت رفتیم وضعیت بدتر از اینجاست. مثلاً نقاط دورافتاده تو استان فارس، هرمزگان اونجا حتی کامپیوتر هم ندارند که حالا بخوان برن سیستم و آموزش مجازی رو ببینند، حالا شما انگیزش هم براشون بذارید، قوانین هم مطرح کنید، فرقی براشون نمیکنه، منظورم از ضعف نبود اینترنت پرسرعته!"

(۲) محتوای ناکافی

مزینی (۱۳۸۸)، محتوا را مهم‌ترین چالش و مانع توسعه آموزش الکترونیکی در ایران می‌داند. او بیان می‌کند، «اگر ما بتوانیم محتوای مناسب برای آموزش تولید کنیم، بخش عمده‌ای از مشکلات را حل کرده‌ایم. بنابراین، بیشترین وقت و سرمایه و انرژی ما روی محتوا گذاشته می‌شود و بیشترین خسارت را هم از همین ناحیه می‌بینیم، زیرا گاهی محتوای آموزشی فراهم شده گویا، رسا و کامل نیست و مجبوریم روش‌های دیگر آموزشی را نیز در کنار آموزش الکترونیکی لحاظ کنیم تا خلأهای ناشی از آن را پرکنیم» (مزینی، ۱۳۸۸). بر این اساس، یکی از الزامات اساسی در سیستم آموزش الکترونیکی، تولید محتوای الکترونیکی است (Doubler, 2003). به نقل از خطیب زنجانی و همکاران،

۱۳۹۰) خبرگان حاضر در جلسه مدیریت تعاملی محتوای ناکافی را به عنوان یکی از چالش‌های مهم در بکارگیری آموزش الکترونیکی معرفی میکنند و به گفته یکی از حاضران در جلسه:

"در برخی از حوزه هامون در حال حاضر هیچ محتوایی نداریم و اگر از ما درخواست بشه که در یک حوزه فرضاً به ما محتوا بدید ما خیلی از category هامون توی سامانه الان محتوا نداریم و خب این یه چالشه که فرد می‌گه پس من چی بخونم اگر محتوا ندارید. طبیعتاً این یک ریزش شدیدی در مخاطبانمون ایجاد میکنه".

۳) بی‌انگیزی کارکنان

انگیزه برای انجام هر کاری ضروری است و هیچ یک از فعالیت‌های ارادی انسان بدون داشتن انگیزه رخ نمی‌دهد. از جمله این فعالیت‌ها یادگیری است. درواقع انگیزه محرک انسان برای انجام فعالیتی در راستای حصول موفقیت است و نبود آن به تبع با خود مشکلاتی را به بار خواهد آورد. در مسیر اجرا و بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز، بی‌انگیزی کارکنان یکی از چالش‌های با اهمیت تشخیص داده شده است. کارکنان تا انگیزه‌ی لازم برای حضور و فراگیری آموزش‌های الکترونیکی را نداشته باشد، این نظام از اهمیت ویژه‌ای برخوردار نخواهد بود. در این رابطه یکی از خبرگان چنین گفت:

"در بخش دولتی کارکنان بی انگیزه‌اند. اصلاً کسی به فکر productivity نیست. حتی یه جاهایی ضد بهره‌وری حرکت می‌کنند. براش مهم نیست حالا این آموزش‌های الکترونیکی باعث بهره‌وری میشه یا نمیشه، می‌گه من حقوقمو می‌گیرم و به همین شرایطم راضیم. ما باید در این افراد انگیزه ایجاد کنیم که همش بر نمی‌گرده به انگیزه‌های بیرونی بخشی از آن انگیزه‌های درونی هست. که خیلیم به این انگیزاننده‌های درونی توجهی نمیشه. بی‌انگیزی دلیل درستی هست، اگر نتونیم چالش نظام انگیزشیمون رو به ویژه برای رسمی‌هامون حل کنیم و بخصوص هر چی سن میره بالا، تو موارد دیگم دچار مشکل میشیم".

۴) نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات

جهت اجرای موفق و اثربخش آموزش‌های الکترونیکی جوامع و سازمان‌ها موظفند برای مسائل حقوقی مربوط به مدرسان، فراگیران، مدیران و خدمات پشتیبانی، دستورالعملی را تهیه نمایند (Khan., 2005، به نقل از Bashiruddin et al., 2010). نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات در شرکت ملی گاز به عنوان یکی از موانع مهم در مسیر بکارگیری و توسعه‌ی آموزش الکترونیکی شناخته شده است و یکی از خبرگان حاضر در نشست مدیریت تعاملی، اهمیت این عامل را این گونه بیان نمود:

"یک گام اصلی و گردنه رو رد کردیم می‌خوایم بیایم بالا حالا برای گام بعدی حتماً نیاز به یه چارچوب مقرراتی هستیم. در حال حاضر من اینو مهم‌ترین می‌بینم. خب شرکت نفت بعد از ارتش بروکراتیک‌ترین سازمانه، خب پس در یه همچین سازمانی شما باید اول مقرراتو تعریف کنید. اگر ما

دستورالعمل و قوانین رو مشخص کنیم طبیعتاً به بخش انگیزشیو توش درگیر میکنیم ، یک بخش اجبار رو توش تعریف میکنیم. به بخش تسهیلات میدیم که اگر از خونت به اینترنت رفتی ما اینو بجاش میدیم. به نظر من هنوز این مشخص نیست در سازمان ما و چون این نیست، سیستم انگیزشی هم نیست و خب اقبالی هم نداریم. در context بروکراتیک سازمان خودمون من این رو مهم تر می دونم.

۵) اجرای نادرست آموزش الکترونیکی

آموزش الکترونیکی به تنهایی نمی تواند متضمن یادگیری باشد. هنگامی که سازمان ها، آموزش الکترونیکی را صرفاً آپلود مواد آموزشی تلقی می کنند که به واسطه روش های سنتی طراحی شده اند، این امر ممکن است منجر به کاهش سطح یادگیری، انگیزه و رضایت کارکنان شود و اجرای درست آموزش الکترونیکی را با مشکل مواجه کند (Calvo & Rungo, 2010). آموزش الکترونیکی متأسفانه در سازمان ها و مؤسسات آموزش عالی به گونه ای درست و با توجه به اقتضائات خاص محیط مجازی صورت نمی گیرد. چالش اجرای نادرست آموزش مجازی در شرکت ملی گاز به عنوان یکی از موانع مهم در مسیر بکارگیری و توسعه آموزش الکترونیکی شناخته شده است. در این خصوص یکی از حاضران در جلسه چنین بیان نمود:

"یکی از اشتباهاتی که توی اجرای آموزش مجازی میشه اینه که ما بیایم همون چیزی که می خوایم توی آموزش حضوری استفاده کنیم رو بریم تو آموزش مجازی هم استفاده کنیم، حالا این همون محتوا می تونه باشه، روش تدریس می تونه باشه، روش ارزشیابی می تونه باشه. ما در آموزش حضوری و مجازی با دو محیط کاملاً متفاوت طرفیم و نمی تونیم کپی پیس بکنیم و اون چیزی که در کلاس حضوری انجام میدیم رو ببریم در کلاس مجازی یا برعکس. چون اقتضائات این ها با هم متفاوت هست، جنس و نوع اون محتوا یا روش تدریس یا روش ارزشیابی هم که داریم تو آموزش های حضوری استفاده می کنیم باید متفاوت باشه. اگر به این تفاوت اقتضائات محیطی در عرصه اجرا توجه نشه، بی نتیجه می مونه اون تلاش ها!"

۶) نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص

هنگامی که سازمان خواسته باشد گردش کار یک فرآیند را مدون نماید باید با تدوین یک روش اجرایی به این مهم دست یابد. به همان نسبت که تدوین خطمشی و روش های اجرایی برای آموزش الکترونیکی امری ضروری تلقی می شود، فقدان برنامه ریزی و استراتژی های آموزشی و پشتیبانی خاص آموزش الکترونیکی می تواند اتخاذ این شیوه ی آموزشی را با چالش مواجه سازد. نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص به عنوان یکی از چالش های مهم در طی نشست مدیریت تعاملی انتخاب و در این رابطه یکی از حاضران در جلسه چنین گفت:

"ما در حوزه آموزش الکترونیکی فرایند تولید محتوا داریم ولی برای باقی کارها ما هنوز هیچ الگوریتم و فرایندی رو در نظر نگرفتیم. ما یوزر و پسرورد رو دادیم، اما این که برای چه کسی باز بشه، چگونه استفاده کنه و مسائلی از این دست، اینها رو ما نداریم... ما از نقطه ی ابتدایی کار که اساسا تصمیم بر این هست که چه دوره‌ای رو مجازی برگزار کنیم و چه دوره ای رو نکنیم تا برنامه ریزی و طراحی، تولید محتوا، طراحی سامانه، اجرا، ارزیابی تا آخر ما روش اجرا و استاندارد نداریم".

۷) عدم اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی

دست‌اندرکاران و کاربران آموزش الکترونیکی معمولا اطلاع چندانی از ویژگی‌ها، مزایا و مشکلات آموزش الکترونیکی ندارند و این ناآگاهی می‌تواند در گرایش آنان به سمت این آموزش‌ها تأثیر منفی داشته باشد (Al-Hujran et al, 2013؛ باقری مجد و همکاران، ۱۳۹۲) و عدم اطلاع‌رسانی درست از وضعیت سیستم فعلی آموزش، عدم شناخت کافی از آموزش‌های الکترونیکی و فقدان اهداف روشن در این خصوص می‌تواند مانعی برای اصلاح و ارتقای آموزش‌ها از طریق منابع الکترونیکی باشد (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۸۷). یکی از حاضران در جلسه در مورد عدم اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی به عنوان یکی از چالش‌های با اهمیت چنین توضیح داد:

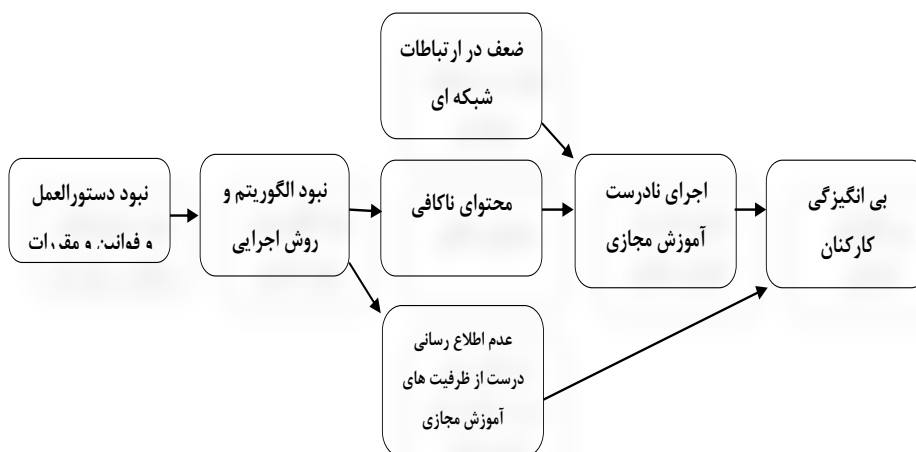
"ما معرفی درستی از آموزش الکترونیکی نکردیم. الان نفرات خیلی اطلاعی از آموزش مجازی ندارند اگر هم دارند فقط می‌تونند برن صفحه ی اول رو ببینند... الان در مقطع فعلی ما هنوز خودمون هم نخواستیم که اطلاع رسانی کنیم خیلی از جاها دوره ها رو باز نکردیم چون پهنای باند فعلا کمی رو داریم. گفتیم ازدحام تو شبکه زیاد نشه، سرعت از اینی که هست پایین تر نیاد... به نظر من همین پتانسیل‌هایی رو هم که داریم هنوز نتونستیم معرفی درستی کنیم و به اطلاع دوستان برسونیم. ما اگر نتونیم اطلاع رسانی درستی کنیم با این دوره‌های موجود هم نمی‌تونیم کسی رو جذب کنیم".

اکنون که مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی مشخص شدند، شناسایی روابط بین این چالش‌ها حائز اهمیت می‌شود. در ادامه مقاله به بررسی این روابط پرداخته می‌شود.

شناسایی روابط تعاملی فی‌مابین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز ایران

همان‌گونه که بیان شد، یکی از وجوه ممیزه این تحقیق با تحقیق‌های مشابه در این است که پژوهش حاضر درصدد یافتن روابط فی‌مابینی مهم‌ترین چالش‌های در بکارگیری آموزش الکترونیکی بوده است. در واقع، صرف شناسایی این انگیزه‌ها کمک چندانی به شرکت ذی‌نفع این نظام نمی‌کند، چرا که میزان اهمیت و علی - معلولی بودن این چالش‌ها با هم یکسان نیست. برای یافتن روابط علی - معلولی چالش‌های یادشده، ابتدا آن‌ها به نرم‌افزار مدل‌سازی ساختاری تفسیری وارد شدند. سپس، با استفاده از نظرات خبرگان حاضر در نشست مدیریت تعاملی و با استفاده از نرم‌افزار، به صورت مرحله به

مرحله، روابط فی مابین این چالش‌ها استخراج شدند. شکل ۲، شبکه تعاملات بین مهم‌ترین چالش‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۲: شبکه روابط تعاملی مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز
منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همان‌طور که در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، چالش‌هایی که در سمت چپ نمودار واقع شده‌اند تأثیرات قابل توجهی بر هر کدام از دیگر چالش‌ها در سمت راست خود دارند. با استفاده از علامت فلش، سمت و سوی این تأثیرات مشخص شده است.

بر اساس مدل ارائه شده، «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات در حوزه آموزش الکترونیکی» بیشترین درجه تأثیرگذاری را بر روی سایر چالش‌های آموزش الکترونیکی دارد، به گونه‌ای که پنج چالش بعدی شناسایی شده دیگر به جز ضعف ارتباطات شبکه‌ای، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این عامل هستند. «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات» می‌تواند بر روی «نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص» اثر مستقیم داشته باشد، یکی از خبرگان در جلسه چنین گفت:

"دستورالعمل و مقررات مقدم بر الگوریتم و روش اجرایی اس تو ارجح تر است. دستورالعمل‌ها کمک می‌کنند که ما الگوریتم‌ها رو بسازیم و ساختنش رو تسهیل می‌کنند و در آینده برای بهتر شدن اگر دستورالعمل داشته باشیم الگوریتم و روش اجرایی هامون هم بهتر بیرون میاد."

در سطح بعدی، «نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص» در سطح دوم این مدل قرار گرفته و چهار چالش دیگر به استثنای «ضعف در ارتباطات شبکه‌ای»، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این عامل هستند. بر اساس تجربیات بیان شده این چالش بر روی «محتوای ناکافی» و «عدم

اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی» اثر مستقیم دارد، یکی از حاضران در مورد این تأثیرگذاری مستقیم چنین توضیح داد:

"محتوا از دل الگوریتم داره میاد بیرون، آیا میشه الگوریتم نباشه اما محتوا باشه؟ ... اگر ما الگوریتم رو داشته باشیم اون GAP هامون در میاد اون محتوا ساختمانمون سرعت میگیره ... در الگوریتم ما شیوه‌ی اطلاع‌رسانی رو هم می‌بینیم و به این طریق می‌تونیم به نحو صحیحی اطلاع‌رسانی کنیم".

در سطح سوم، «محتوای ناکافی»، «عدم اطلاع‌رسانی صحیح» و «ضعف در ارتباطات شبکه‌ای» حضور دارد که به لحاظ علی بودن چالش، در یک سطح قرار گرفته‌اند. در خصوص «ضعف در ارتباطات شبکه‌ای» اشاره شد، که یک موضوع برون‌سازمانی بوده و از فرایندهای داخلی سازمان تأثیر نمی‌پذیرد، اما به نوبه خود روی «اجرای نادرست آموزش مجازی» و حتی «بی‌انگیزگی کارکنان» مؤثر است. یکی از خبرگان، در زمینه تأثیرگذاری «ضعف در ارتباطات شبکه‌ای» بر روی «اجرای نادرست» این گونه بیان می‌کند:

"وقتی بستر شبکه‌ای نباشه روی چی بره این آموزش‌ها رو ببینه؟ اصلاً آموزش مجازی قابلیت اجرا رو پیدا نمیکنه".

«عدم اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی»، نیز در سطح سوم جای گرفته و به صورت مستقیم بر روی «بی‌انگیزگی کارکنان» مؤثر است. همان‌طور که در مدل نمایش داده شده، این چالش بر روی «اجرای نادرست» تأثیری ندارد. اما با این وجود یکی از حاضران در جلسه بر این اعتقاد بود که «عدم اطلاع‌رسانی درست» می‌تواند بر روی «اجرای نادرست آموزش الکترونیکی» مؤثر باشد و با نظر جمع به گونه‌ای مخالفت نمود و چنین گفت:

"اگر اطلاع‌رسانی درست نکنیم، شناختی صورت نمیگیره بنابراین روی اجرای هم می‌تواند مؤثر باشد و نادرست صورت میگیره چون اون شناخت و آگاهی نیست".

چالش بعدی که در سطح سوم قرار گرفته، «محتوای ناکافی» است که براساس نظر خبرگان بر روی «اجرای نادرست» تأثیر قابل ملاحظه‌ای را داشته و در این باره به گفته یکی از حاضران:

"ممکنه یکی از دلایل اینکه ما نتونستیم آموزش مجازی رو درست اجرا کنیم به این دلیل هست که ما هنوز محتوایی رو در زمینه‌های مربوطه نداشتیم و یا از کیفیت لازم برخوردار نبوده و این تأثیر خودش روی اجرا گذاشته".

براساس مدل ارائه شده، در سطح چهارم، «اجرای نادرست آموزش الکترونیکی» حضور دارد. «اجرای نادرست آموزش الکترونیکی» بر روی «بی‌انگیزگی کارکنان» اثر قابل ملاحظه‌ای را داشته و یکی از خبرگان حاضر در جلسه به این نکته اشاره کردند:

"بخاطر اینکه وقتی آموزش الکترونیکی رو نتونیم درست اجرا کنیم با اون کیفیت‌ها و اقتضانات خاص خودش، خب افراد تفاوتی رو بین این آموزش‌ها و آموزش‌های حضوری درک

نمی‌کنند. پیش خودشون میگن، خب چه فرقی کرد، اینم که همونه، هیچ تمایل و انگیزه‌ای برای حضور تو کلاس مجازی ندارن، اتفاقاً دوره حضوری واسشون بهتره، یه سری مزایا واسشون داره، یه تفریحم میرن حین کارشون. این بی انگیزگی واسه اینه که ما تو روند اجرامون موفق نبودیم."

نهایتاً در سطح آخر، «بی‌انگیزگی کارکنان» حضور دارد که معلول علت‌های ماقبل خود است. در واقع آنچه موجب «بی‌انگیزگی کارکنان» در سازمان شده تمام چالش‌هایی است که پیش از این به توضیح آن پرداختیم. به عنوان مثال در خصوص تأثیر پذیری این چالش از «نبود دستورالعمل و قوانین و مقررات» که در سطح اول مدل قرار دارد، یکی از خبرگان، چنین توضیح داد:

"آخه اگر نباشه دستورالعملی، نمی‌دونن آخرش چی میشه، نتیجه داره نداره، وقتی دستورالعملی برای پاداش و جایزه یا حتی شیوه آزمون و مسائلی از این دست مشخص نباشه، و ما این آموزش‌ها رو به لحاظ قانونی جدی نگیریم، خود به خود افراد هم بی انگیزه می‌شن."

شناسایی میزان اهمیت و اولویت‌بندی چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز

ساختار روابط تعاملی چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی که در شکل ۱ نشان داده شده است، صرفاً روابط علی- معلولی بین آن چالش‌ها را نشان می‌دهد و نمی‌توان «میزان اهمیت» چالش‌ها را از ساختار یادشده استخراج کرد. به عبارت دیگر، چالش‌هایی که در سمت چپ شکل یک قرار گرفته‌اند الزاماً مهم‌ترین‌ها نیز نیستند. برای شناسایی میزان اهمیت این چالش‌ها، فرمولی توسط روش مدیریت تعاملی به شرح زیر پیشنهاد شده است (رضایی زاده و همکاران، ۱۳۹۲):

تعداد مؤلفه‌هایی تحت تأثیر + نمره معکوس سطح در مدل + تعداد آرای داده شده = میزان اهمیت مقوله

«تعداد آرای» داده شده به هر کدام از چالش‌ها در فرایند جلسه مدیریت تعاملی از جدول ۳ و «نمره سطح» و «تعداد مؤلفه‌های تحت تأثیر» از شکل ۱ قابل استخراج می‌باشند. برای محاسبه نمره سطح، به شکل ۱ نگاه می‌کنیم تا ببینیم هر کدام از چالش‌ها در چه سطحی قرار گرفته‌اند. هر چه قدر آن‌ها در سطوح نزدیک‌تر به سمت چپ که اثرگذارتر هستند، قرار گرفته باشند، نمره سطح آن‌ها بیشتر می‌شود. به عنوان مثال، «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات» که در سمت چپ قرار گرفته و در سطح اول می‌باشد، نمره‌ی معکوس آن پنج می‌باشد و «نبود الگوریتم و روش اجرایی» که در سطح دو قرار گرفته است، نمره چهار را می‌گیرد و به همین ترتیب تا «بی‌انگیزگی کارکنان» که در سطح آخر قرار گرفته و نمره یک را به خود اختصاص می‌دهد. برای محاسبه «تعداد مؤلفه‌های تحت تأثیر» نیز به شکل ۱ نگاه کرده و تعداد چالش‌هایی که تحت تأثیر هر عامل هستند را می‌شمریم. به

عنوان مثال، پنج عامل از «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات» و یا دو عامل از «ضعف ارتباطات شبکه‌ای» تأثیر پذیرفته‌اند. جدول ۳، محاسبه نمرات اخذ شده توسط هرکدام از عوامل انگیزشی را بر اساس فرمول بالا نشان می‌دهد.

جدول ۴: میزان اهمیت چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی

ردیف	چالش‌ها	میزان اهمیت
۱	نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات	$15 = 5 + 5 + 5$
۲	ضعف در ارتباطات شبکه‌ای	$10 = 5 + 3 + 2$
۳	اجرای نادرست آموزش الکترونیکی	$7 = 4 + 2 + 1$
۴	نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص	$11 = 3 + 4 + 4$
۵	بی‌انگیزگی کارکنان	$6 = 5 + 1 + 0$
۶	محتوای ناکافی	$7 = 4 + 3 + 2$
۷	عدم اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی	$9 = 5 + 3 + 1$

منبع: (محاسبات نگارندگان)

همان‌گونه که در جدول ۴ دیده می‌شود، میزان اهمیت چالش‌های فوق تا حدودی منطبق بر شکل ۱ که نشانگر علی - معلولی بودن چالش‌ها می‌باشد. بر این اساس، به ترتیب «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات»، «نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص»، «ضعف در ارتباطات شبکه‌ای»، «عدم اطلاع‌رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی»، «محتوای ناکافی»، «اجرای نادرست آموزش الکترونیکی» و «بی‌انگیزگی کارکنان». مهم‌ترین چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز می‌باشند. بر اساس یافته‌های حاصل " نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات" هم به عنوان علی‌ترین و هم با اهمیت‌ترین چالش تشخیص داده شده است. در خصوص «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات»، یکی از خبرگان حاضر در جلسه مدیریت تعاملی چنین بیان کرد:

"من هم فکر میکنم همه ی موانعی که مطرح شده در دل این مانع میگنجه. من اینو علی‌تر و مهم تر می‌دونم چون انگیزه، مقاومت هم تو همینه. یه سری از موانعی که لازمه که یه نفر بره و اولین دوره رو ببینه ما باید رفع بکنیم حالا به هر طریقی".

با تحلیل یافته‌های حاصل از شکل ۱ و جدول ۴ مشخص شده است که شرکت ملی گاز در بخش چالش‌های حقوقی (نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات)، با مشکل اساسی مواجه است که این مهم خود موجب بروز مشکلات بعدی در سازمان مزبور می‌شود.

۴- بحث و نتیجه گیری

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل یافته‌های مستخرج از مدل و جدول ۴ مشخص شده که شرکت ملی گاز در بخش چالش‌های حقوقی «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات»، با مشکل اساسی مواجه است. در حوزه چالش‌های سازمانی-مدیریتی مواردی چون نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص، عدم اطلاع‌رسانی صحیح، بی‌انگیزگی کارکنان، به عنوان مهم‌ترین و اثرگذارترین چالش‌ها در این بخش معرفی شده‌اند. چالش آموزشی حاصل از مدل، محتوای ناکافی و اجرای نادرست آموزش الکترونیکی و چالش زیرساختی-فنی بدست آمده، ضعف در ارتباطات شبکه‌ای می‌باشد، که بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز را تا حد زیادی با چالش مواجه می‌کند.

جدول ۵ فهرستی از تحقیقات پیشین که چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی را بیان کرده‌اند، نشان داده و با یافته‌های هفت گانه تحقیق حاضر همسو می‌باشد.

جدول ۵: مقایسه چالش‌های یافت شده در مدل تحقیق با پژوهش‌های پیشین

یافته‌های مرتبط در پژوهش‌های پیشین (محقق - سال)	یافته‌های پژوهش جاری
الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶، تارسی و همکاران، ۲۰۱۵؛ الهیچرن و همکاران، ۲۰۱۳	نبود دستورالعمل و ضعف تهیه قوانین و مقررات در حوزه آموزش الکترونیکی (مصاحبه و روش ایده‌نویسی)
باقری مجد، ۱۳۹۲؛ مانیور و همکاران، ۲۰۱۲؛	نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص (روش ایده‌نویسی)
توکل و قاضی نوری نائینی، ۱۳۸۹	عدم اطلاع رسانی درست از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی (روش ایده‌نویسی)
الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶؛ گوکتس و بیلدریم، ۲۰۰۹؛ ناوران، ۱۳۹۱	محتوای ناکافی (مصاحبه و روش ایده‌نویسی)
الغمدی و سامرجی، ۲۰۱۶؛ روی، ۲۰۱۵؛ تارسی و همکاران، ۲۰۱۵؛ ونکاتاجلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶؛ مانیور و همکاران، ۲۰۱۲؛ علی و ماگل هیس، ۲۰۰۸؛ باقری مجد، ۱۳۹۲؛ جعفری فر، ۱۳۹۴؛ فخرراد، ۱۳۹۱، حیدری، ۱۳۸۸، صبوری، ۱۳۸۹	ضعف در ارتباطات شبکه‌ای (مصاحبه و روش ایده‌نویسی)
جی بادین و آکینی سویه، ۲۰۱۰	اجرای نادرست آموزش الکترونیکی (روش ایده‌نویسی)
تارسی و همکاران، ۲۰۱۵؛ جی بادین و آکینی سویه، ۲۰۱۰؛ ونکاتاجلوم و مانیوسامی، ۲۰۰۶	بی‌انگیزگی کارکنان (مصاحبه و روش مدیریت تعاملی)

منبع: (مطالعات نگارندگان)

همان‌گونه که در جدول ۵ نمایش داده شد، تمامی این چالش‌ها 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 این وجود اولین ارزش افزوده تحقیق حاضر نسبت به تحقیقات پیشین را می‌توان اعتبارسنجی این چالش‌ها برای محیط خاص سازمانی (در این تحقیق: شرکت ملی گاز) دانست.

از نتایج جالب توجه، نبود چالش‌های فرهنگی و مالی در مدل تحقیق می‌باشد، که این نشان‌دهنده این واقعیت است که چالش‌های فرهنگی و مالی شناسایی شده در پیشینه پژوهش، از تأثیرگذاری و اهمیت بالایی برخوردار نیستند و شرکت ملی گاز را در بکارگیری آموزش‌های الکترونیکی چندان با مشکل مواجه نمی‌کند. با یک بررسی اجمالی می‌توان این‌طور بیان نمود، آنچه را که نمونه‌های این پژوهش (مدیران و متصدیان فنی شرکت) به عنوان مشکل فراروی آموزش الکترونیکی نام برده‌اند، دقیقاً همان مسائلی است که در فعالیت‌های روزمره شغلی خود با آنها سروکار دارند، به عبارت دیگر مدیران و کارکنان به اقتضای شغل خود با مسائل فنی، سازمانی، حقوقی بیشتری روبه‌رو هستند و این مسائل برای آن‌ها ملموس‌تر به نظر می‌رسد، تا مسائلی چون چالش فرهنگی، و چه بسا چنین چالشی را با وجود اهمیت آن، بی‌اهمیت و یا کم‌اهمیت بیندارند.

در این پژوهش «نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات» به عنوان علی‌ترین و با اهمیت‌ترین چالش بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز، نشان می‌دهد که حتی اگر چالش‌های دیگر آموزش الکترونیکی به نوعی مرتفع شوند اما سازمان همچنان در زمینه تهیه دستورالعمل و قوانین اقدامات لازم را صورت ندهد، ممکن است باز هم شرکت ملی گاز در زمینه بکارگیری آموزش الکترونیکی توفیقی نداشته باشد. از این رو می‌توان گفت که تحقیق حاضر هم به شناسایی «محدوده» دربرگیری چالش‌های بکارگیری آموزش الکترونیکی پرداخته است و هم به «ترتیب اولویت» توجه و تقویت آن‌ها اشاره داشته است. توجه همزمان به «محدوده» و «ترتیب اولویت» این چالش‌ها، برای بکارگیری موفق نظام آموزش الکترونیکی، ضروری و اجتناب‌ناپذیر می‌باشند. لذا به شرکت مزبور پیشنهاد می‌گردد، با درنظر گرفتن روابط فی‌مابینی این چالش‌ها، علی‌ترین و مهم‌ترین آن‌ها را در سازمان خود با اولویت بیشتری به کارگیرند و تدریجاً به سمت رفع معلول‌ترین‌ها و کم‌اهمیت‌ترین‌های این عوامل حرکت کنند و توالی اقدامات بعدی سازمان بر این اساس تعیین نمایند. در همین راستا، پیشنهادهای ذیل جهت بکارگیری موفق آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز مطرح می‌شود:

- "نبود دستورالعمل و ضعف در تهیه قوانین و مقررات" در بخش چالش‌های حقوقی به عنوان مهم‌ترین مانع بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز شناخته شده است،

لذا قوانین لازم برای حمایت از نظام آموزش سازمان در گسترش و همگانی کردن یادگیری‌های الکترونیکی توسط مقامات ذی‌ربط تصویب شوند.

- در بعد فنی لازم است از پهنای باند مناسب برای برقراری ارتباط برخط، امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری مناسب بهره‌مند شود. چرا که بخش زیادی از نارضایتی کاربران از نظام آموزش الکترونیکی به بعد فنی این پدیده برمی‌گردد. ضمن آنکه توجه به کیفیت ظاهری نظام آموزش الکترونیکی می‌تواند بر ارتقای سطح کیفی خدمات و رضایت فراگیران مؤثر واقع شود.

- "نبود الگوریتم و روش اجرایی مشخص" در بخش چالش‌های سازمانی-مدیریتی به عنوان مهم‌ترین مانع بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز شناخته شده است، بر این اساس اهداف، سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها در تمامی حوزه‌های نظام آموزش الکترونیکی شرکت ملی گاز به طور شفاف و مشخص تعریف و تعیین شود.

- با عنایت به اینکه "محتوای ناکافی" به عنوان یکی از چالش‌های مهم و تأثیرگذار در بکارگیری آموزش الکترونیکی شناخته شده است، لذا جهت تأمین محتوای متناسب با دوره‌های مجازی به مسئولین آموزش به ویژه مدیران دست‌اندرکار پیشنهاد می‌گردد، طراحی و ساخت محتوای الکترونیکی دوره‌ها را به سازمان‌ها و شرکت‌های دانش‌بنیان مرتبط، برون‌سپاری نماید.

- با توجه به اینکه "عدم اطلاع رسانی صحیح از ظرفیت‌های آموزش الکترونیکی" به عنوان یکی از چالش‌های مهم و تأثیرگذار در بکارگیری آموزش الکترونیکی شناخته شده است، لذا اطلاع‌رسانی درباره مزایا، ویژگی‌ها و ظرفیت‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی در سطح سازمان از راه‌های گوناگون چون برگزاری کارگاه‌های آموزشی، انتشار نشریات تخصصی، برگزاری جلسات توجیهی و ... توصیه می‌شود.

- یکی دیگر از چالش‌های مهم بکارگیری آموزش الکترونیکی در شرکت ملی گاز، "اجرای نادرست آموزش الکترونیکی" می‌باشد، جهت رفع این مهم در عرصه اجرا، لزوم توجه به نقش‌آفرینی نهادهای مختلف و به ویژه نهادهای غیردولتی و خصوصی در حوزه‌های مختلف «تأمین زیرساخت شبکه‌ای»، «تأمین محتوای الکترونیکی» و «ارائه خدمات آموزشی» بسیار محسوس است.

- بر اساس نتایج تحقیق، "بی‌انگیزگی کارکنان" به عنوان یکی از چالش‌های مهم و تأثیرگذار در بکارگیری آموزش الکترونیکی شناخته شده است، لذا استفاده از مشوق‌هایی چون فراهم کردن تسهیلات، کمک‌های مالی، پیشرفت شغلی، اعطای گواهی نامه صلاحیت

حرفه‌ای و حتی تشویق‌های کلامی به کارکنان جهت گرایش به کاربرد آموزش الکترونیکی توصیه می‌گردد.

بدون شک در انجام هر پژوهشی محدودیت‌ها و مشکلاتی وجود دارد. پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنی نبوده و 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 این رو، پرداختن به سؤالات تحقیق با استفاده از سایر روش‌ها و گروه‌های ذی‌نفع، توصیه می‌شود.

۵- منابع

- آذر، عادل و بیات، کریم. (۱۳۸۷). طراحی مدل فرایندمحوری کسب و کار با رویکرد مدل‌سازی ساختاری تفسیر (ISM). *مدیریت فناوری اطلاعات*، دوره اول، شماره اول، صص ۱۸-۳.
- اصغری، مهرداد؛ علیزاده، مهستی؛ کاظمی، عبدالحسن؛ صفری، حسین؛ اصغری، فرهاد؛ باقری اصل، محمد مهدی و حیدرزاده، سیامک. (۱۳۹۱). چالش‌های آموزش الکترونیک در علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیات علمی، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، دوره هفتم، شماره ۱ (پیاپی ۵)، صص ۲۶-۳۴.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ میرعرب رضی، رضا و رضایی، سعید. (۱۳۸۷). بررسی موانع توسعه آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی ایران. *مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی*، دوره ۱، شماره ۱، صص ۶۱-۴۷.
- خراسانی، ابصلت و حسن‌زاده‌بارانی‌کرد، سودابه. (۱۳۸۶). *راهبردها و استراتژی‌های نیازسنجی آموزشی*. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- خراسانی، ابصلت و دوستی، هومن. (۱۳۹۱). *ارزیابی اثربخشی آموزش‌های سازمانی (راهنمای عملیاتی)*. تهران، مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- خطیب زنجانی، نازیلا؛ زندی، بهمن؛ فرج‌اللهی، مهران؛ سردی، محمدرضا و ابراهیم زاده، عیسی. (۱۳۹۰). تحلیل ساختاریافته الزامات و چالش‌های موجود در یادگیری الکترونیکی و طراحی یک الگوی کاربردی برای پیاده‌سازی موفق دوره‌های الکترونیکی در آموزش پزشکی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال یازدهم، شماره ۸ (پیاپی ۳۷).
- رضایی‌زاده، مرتضی؛ انصاری، محسن و مورفی، ایمون. (۱۳۹۲). *راهنمای کاربردی روش تحقیق «مدیریت تعاملی» (IM) و نرم‌افزار «الگوسازی ساختاری تفسیری» (ISM)*، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- صفوی جهرمی، گلابول؛ شفیعی نیکابادی، محسن و ملکی، مرتضی. (۱۳۹۴). تبیین موانع فنی، مالی و مدیریتی در استفاده از یادگیری الکترونیک برای آموزش منابع انسانی: مطالعه‌ای از سازمان‌های دولتی شهرستان سمنان. *فصلنامه آموزش در علوم انتظامی*، سال سوم، شماره ۱، صص ۲۹-۴۵.
- فیضی، کامران. بهزادی، عبدالله. (۱۳۹۳). ارائه مدلی جهت ارزیابی آمادگی استقرار سیستم‌های یادگیری الکترونیکی در سازمان‌ها و مؤسسات مالی. *فصلنامه علمی-پژوهشی فناوری آموزش*، جلد ۸، شماره ۲، صص ۱۹۳-۲۰۴.
- قائنی، عماد و عبدحق، بابک. (۱۳۸۸). ارائه مدلی جهت ارزیابی آمادگی استقرار یادگیری الکترونیکی در سازمان‌های ایرانی. *کنفرانس بین‌المللی تدریس و یادگیری آنلاین*، تهران: دانشگاه علم و صنعت. صص ۶-۱.

- کردان، احمد و فهیمی فر، احمد. (۱۳۸۱). توسعه آموزش عالی با رویکرد به آموزشهای مجازی: پاسخ به نیازها، افزایش دسترسی و چالش‌های پیش رو. *همایش توسعه مبتنی بر دانایی*.
- کاظمی، حمید و بابایی، محمود. (۱۳۸۷). کاربرد فراگیری الکترونیکی در سازمان. *علوم و فناوری اطلاعات*، دوره ۲۴، شماره ۱، صص ۱۱۷-۱۳۹.
- کرمی، مرتضی. (۱۳۸۷). تعیین الگوی مطلوب طراحی آموزشی در سازمان‌ها، دومین کنفرانس توانمند سازی منابع انسانی، تهران، بنیاد توانمند سازی منابع انسانی ایران.
- مجیدی، اکبر. (۱۳۸۸). آموزش الکترونیکی؛ تاریخچه، ویژگی ها، زیرساخت ها و موانع. *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، دوره ۲۰، شماره ۲.
- مزینی، ناصر. (۱۳۸۸). چالش‌های آموزش در شهر الکترونیکی، تهران: مجموعه مقالات دومین کنفرانس بین المللی شهر الکترونیکی.
- ملک محمدی‌فردانبه، محمد؛ شیروانی، زهره؛ خالوزاده مبارکه، سجاد و ملک محمدی، محسن. (۱۳۹۳) چالش‌های پیاده‌سازی آموزش الکترونیکی در کشورهای در حال توسعه، دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت چالش‌ها و راهکارها، شیراز، مرکز همایش‌های علمی همایش نگار.
- مهدیون، روح اله؛ شعبانی، علی و صادقی. ملیحه. (۱۳۹۳). بهبود کیفیت دوره های یادگیری الکترونیکی در مراکز و مؤسسات یادگیری الکترونیکی: عوامل و پیامدها. *تحقیقات اطلاع رسانی و کتابخانه های عمومی*. دوره ۲۰، شماره ۱، پیاپی ۷۶، صص ۱۹۷-۱۷۳.
- هداوند، سعید و کاشانچی، علیرضا. (۱۳۹۲). عوامل موثر بر یادگیری الکترونیکی. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۶، شماره ۲، صص ۸۹-۹۳.
- هداوند، سعید. (۱۳۹۰). پیش شرطها و چالش‌های به کارگیری فناوری اطلاعات در آموزش‌های سازمانی، *عصر فناوری اطلاعات*، شماره ۶۷، صص ۶۵-۷۱.
- Al-Gamdi, A. M., & Samarji, A. (2016). Perceived barriers towards e-learning by faculty members at a recently established university in Saudi Arabia, *International Journal of Information and Education Technology*, 6(1), 23-28.
- Al-Hujran, O., Aloudat, A., Al-Hennawi, H., & Nabeel Ismail, H. (2013). Challenges to E-learning Success: The student perspective. In Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBET 2013). Atlantis press.
- Ali, G. E., & Magalhaes, R. (2008). Barriers to implementing e-learning: a Kuwaiticase study. *International Journal of Training and Development*, 12(1), ISSN 1360-3736.
- Ali Mosa, Mahrin, M.N., & Ibrahim, R. (2016). Technological Aspects of E-Learning Readiness in Higher Education: A Review of the Literature. *Computer and Information Science*, 9(1).
- Almajali, D., & Al-Lozi, M. (2016). Determinants of the Actual Use of E-Learning Systems: An Empirical Study on Zarqa University in Jordan. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 1-29.
- Bashiruddin, M., Basit, A., & Naeem, M. (2010). Barriers to the implementation of E-learning system with focus on organizational culture.
- Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in Distance-Learning Courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57, 299-305.
- Contreras, J., & Shadi, M. (2015). 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*, 23(1), 53-58.

- Gbadeyan, R., & Akinyosoye-gbonda, O. (2010). Barriers to Effective Implementing MBA E-Learning Programme: A Survey, *African Journal of Basic & Applied Sciences*, 2(5-6):144-152.
- Goktas, Y., Yildirim, S., & Yildirim, Z. (2009). Main Barriers and Possible Enablers of ICTs Integration into Pre-service Teacher Education Programs. *Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.
- Honey, D. (2002), "Assessing organizational readiness for e-learning: 70 question to ask", *performance Improvement*, 41(4), 8-13.
- Jia, H., Wang, M., Ran, w., Yang, j.H., Liao, j., & Chiu, D. (2011). Design of a performance-oriented workplace e-learning system using ontology. *Expert systems with Applications*, 38, 3372-3382.
- Liu, S.H., Liaw, H.L., & Pratt, J. A. (2009). Impact of media richness and flow on e-learning technology acceptance. *Computers & Education*, 52, 599-607.
- Machado, C. (2007). Developing a readiness model for higher education institutions: results of a focus group study. *British Journal of Educational Technology*, 38(1).
- Obeidat, B., Al-Suradi, M., & Tarhini, A. (2016). The Impact of Knowledge Management on Innovation: An Empirical Study on Jordanian Consultancy Firms. *Management Research Review*, 39(10), 22-42.
- Ong, P. (2004). A descriptive study to identify deterrents participation in employer-provided e-learning. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Capella University, Degree PhD.
- Oral, B., & Saglam, S. (2010). The importance of in-service training in restructuring sectors. *Procedia social and Behavioral sciences*, 2(2010), 4383-4386.
- Romiszoeski, A.J. (2004). How's the E-learning Baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation, *Educational Technology-Saddle*, 44(1), 5-27.
- Roy, Andree. (2015). Barriers to e-learning in SMEs - Are they still there? E-learning-Instructional Design, Organizational Strategy and Management. Additional information is available at the end of the chapter <http://dx.doi.org/10.5772/61131>.
- Tarhini, A., Hone, K., Liu, X., & Tarhini, T. (2016). Examining the Moderating Effect of Individual-level Cultural values on Users' Acceptance of E-Learning in Developing Countries: A Structural Equation Modeling of an extended Technology Acceptance Model. *Interactive Learning Environments*, 1-23.
- Tarus, J.K., Gichoya, D., & Muumbo, A. (2015). Challenges of Implementing E-Learning in Kenya: A Case of Kenyan Public Universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).
- Vencatachellum, I., & Munusami, V. (2006). Barriers to effective Corporate E-Learning in Mauritius. Retrieved from:http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/1_1_vencatachellum_munusami.pdf.
- Zolghadri, S., Mallahi, K. (2013). A Study on Barriers of E-learning from Viewpoint of University Staff and Students; Iranian Case Study, Islamic Azad University's Branches, Region I (Fars). *Research Journal of Applied Sciences ,Engineering and Technology*, 6, 10.

واکاوی اقدامات منتور و منتی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها: رویکردی کیفی*

سمیه دانشمندی^{۱*}

کوروش فتحی واجارگاه^۲

اباصلت خراسانی^۳

بهروز قلیچ‌لی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۱۹)

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی اقدامات منتور و منتی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها می‌باشد. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی انجام شده است. به این منظور، تعداد ۲۰ نفر از اساتید و مطلعین نسبت به منتورینگ اعضای هیئت علمی به صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری نظری انتخاب شده و به صورت نیمه‌ساختاریافته مورد مصاحبه قرار گرفتند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها مورد تحلیل مضمون قرار گرفته است. به منظور اعتباربخشی نتایج از راهبردهای بازبینی اعضا و تحلیل همگنان استفاده شده و نتایج طی چندین مرحله تعدیل شدند. یافته‌ها حاکی از آن است که اقدامات منتور و منتی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها شامل سه دسته اقدامات اولیه (مقدماتی)، اقدامات یاددهی-یادگیری (توسعه‌ای) و اقدامات بازخوردگیری است. **واژه‌های کلیدی:** منتورینگ، اعضای هیئت علمی، منتور، منتی، اقدامات.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول می باشد.

^۱- دانش‌آموخته دکتری، رشته برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: somayeh.daneshmandi@gmail.com

^۲- استاد علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

^۳- دانشیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۴- استادیار مدیریت، گرایش مدیریت رفتار سازمانی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۱- مقدمه

صاحب‌نظران معتقدند که زمان شکل‌گیری مفهوم توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی^۱ مشخص نیست، برخی معتقدند پیشینه اولین فعالیت‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی، به اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی باز می‌گردد و دانشگاه‌های غرب، به ویژه آمریکا اولین پیشگامان این حرکت بوده‌اند (کریمیان، ۱۳۹۰). کالج‌ها و دانشگاه‌های ایالت متحده سبقه طولانی در توجه به امر بالندگی و موفقیت اعضای هیئت علمی در ارتباط با پژوهش و تخصص رشته‌ای آنها دارند. لوئیس^۲ در سال ۱۹۹۶ اذعان می‌دارد که شکل‌گیری فرصت مطالعاتی^۳ در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۱۰ شاید قدیمی‌ترین شکل بالندگی اعضای هیئت علمی باشد. هدف اولیه این برنامه، حمایت از اعضای هیئت علمی بعنوان متخصصان آینده در حوزه تخصصی خود بود (Gillespie et al, 2010). بطور کلی مفهوم بالندگی اعضای هیئت علمی به گونه‌ای که امروزه در آموزش عالی می‌شناسیم در دوران آشفتگی اقتصادی و اجتماعی دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در آموزش عالی ایالت متحده آمریکا ظهور پیدا کرد (Rice, 2004 & Sorcinelli et al, 2007). با ظهور جنبش حقوق دانشجویان در مقابل سیستم آموزش عالی آمریکا، دانشجویان خواستار کنترل بیشتری بر آنچه که مطالعه می‌کردند و مدعی دادن بازخورد به اساتید در مورد مطالب خسته‌کننده و دروس بی‌ارتباط، شدند (Gillespie et al, 2010). در پی این اتفاقات، موضوع توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی به موضوعی جذاب و قابل توجه در آموزش عالی تبدیل شد، به گونه‌ای دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دریافتند که نیازمند برنامه‌هایی در جهت توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی خود هستند. بالندگی اعضای هیئت علمی، فرایند اصلی برنامه درسی در محیط کار (آموزش عالی)^۴ و به عنوان "ذات بالندگی برنامه درسی"^۵ شناخته شده است. محتوا و ماهیت بالندگی اعضای هیئت علمی توسط برنامه درسی و فرایندهای تغییر تعریف شده‌اند. به بیانی دیگر، آن نوع از یادگیری که از طریق بالندگی اعضای هیئت علمی حاصل می‌شود، تحت‌تأثیر کار و تغییر برنامه درسی است. شایستگی و توانایی اعضای هیئت علمی در تمامی جنبه‌های طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، پایه و اساس تدوین یک برنامه درسی درست و صحیح است. بدلیل آنکه تمامی اعضای هیئت علمی چگونگی تدوین برنامه درسی را نمی‌دانند، این وظیفه رهبران دانشگاهی است که از طریق برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی، فرصت‌هایی برای این افراد فراهم آورند به گونه‌ای که آنها دانش و مهارت مورد نیاز را بدست آورند. بالندگی اعضای هیئت علمی فعالیت اصلی کار برنامه درسی است و عاملی برای خلق و اجرای یک دیدگاه جدید از برنامه درسی است (Bartels, 2007). همانطور که بویس در سال ۲۰۰۰

¹-Faculty development

²-Lewis

³-Sabbatical leave

⁴-Curriculum work

⁵-Essense of curriculum development

اذعان داشت، حداقل چهار هدف برای بالندگی اعضای هیئت علمی در حوزه‌های توسعه، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی وجود دارد که عبارتند از:

- ارتقای دانش و مهارت‌های آنها در زمینه‌های تدوین و ارزشیابی برنامه درسی: دانش فرایندهای توسعه و ارزشیابی برنامه درسی در میان اعضای هیئت علمی و ذینفعان متفاوت است. برخی از افراد اطلاعات زیادی نسبت به این فرایندها دارند و سایرین تنها با جزئیات برنامه‌ریزی درسی آشنایی دارند و نسبت به فرایندها مطلع نمی‌باشند.
- تغییر نگاه به برنامه درسی: هدف دیگر بالندگی اعضای هیئت علمی، تغییر نوع نگاه اعضای هیئت علمی به برنامه درسی و نوع دیدگاه آنها نسبت به یادگیری براساس رویکردهای فلسفی و تئوری‌های یادگیری است. لازم است که اعضای هیئت علمی فرصت‌هایی برای ارتقای درک خود نسبت به رویکردی که براساس آن برنامه درسی را تدوین می‌کنند، داشته باشند.
- پذیرا بودن تغییرات نقش‌ها و مسئولیت‌ها: تغییر در نقش اعضای هیئت علمی می‌تواند منتج به بازطراحی برنامه درسی شود. تغییر برنامه درسی ممکن است به معنای تغییر روابط با دانشجویان، همکاران، کارکنان و مدیران باشد. تغییر نقش ممکن است شامل تغییری در فعالیت‌ها، قدرت، اختیار براساس رویکردها، اهداف و نتایج باشد.
- کسب و ارتقای مهارت در تدریس و فرایند آموزش: هدف اصلی بالندگی اعضای هیئت علمی، راحتی در بکارگیری از استراتژی‌های جدیدی است که همسو با رویکردهای فلسفی و آموزشی، نتایج و اهداف برنامه درسی است (Bartels, 2007).

واضح و روشن است که موسسات آموزش عالی که فرصت‌های بالندگی اعضای هیئت علمی را فراهم می‌آورند، فقط به اعضای هیئت علمی کمک نمی‌کنند بلکه از طریق ارتقای مهارت‌های تدریس و پژوهش آنها، به دانشجویان در کلاس‌های درس دانشگاهی نیز سود می‌رسانند (یمنی، ۱۳۹۱). برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی باید به اندازه کافی متغیر و انعطاف‌پذیر باشند تا نیازهای در حال تغییر اعضای هیئت علمی را محقق سازند (Hansman et al, 2014). منتورینگ^۱ یکی از مکانیزم‌ها و استراتژی‌های بالندگی اعضای هیئت علمی است. مکانیزمی که بسیاری از دانشگاه‌های بزرگ جهان جهت توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی خود مورد استفاده قرار می‌دهند. منتورینگ فرایندی است که در آن یک فرد باتجربه، هدایت و حمایت یک فرد کم‌تجربه را برعهده می‌گیرد. فرد باتجربه‌تر به عنوان

^۱-Mentoring

منتور^۱ و فرد کم‌تجربه‌تر به عنوان منتی^۲ شناخته می‌شود^۳ (Rousseau, 2008). به بیانی دیگر منتورینگ فرآیندی است که در آن یک فرد (منتور) اشخاص دیگر (منتی) را به منظور مدیریت نمودن یادگیری او ترغیب می‌نماید به طریقی که فرد در کسب دانش جدید، مهارت و توانایی و ایجاد انگیزه مستمر برای انجام این کار، متکی به خود گردد (Klasen, K, and Clutterbuck, 2002).

در صورتیکه موسسات آموزش عالی بدنبال جذب و حفظ اعضای هیئت علمی جدید می‌باشند، بایستی با فراهم آوردن فرصت‌های منتورینگی که منطبق با نیازها، انتظارات و علایق یادگیری این گروه از اساتید باشد، به آنها کمک نمایند (Katner, 2014). چرا که منتورینگ یک فرایند یادگیری مشارکتی است که بر اساس دانش اعضای مختلف هیئت علمی طراحی شده است که قادرند اعضای هیئت علمی تازه کار را در بدو ورود به حرفه استادی هدایت نمایند. این رابطه به عنوان رابطه‌ای متقابل مشارکتی، حمایتی و خلاق مشارکتی تعریف شده است. برنامه منتورینگ مستلزم مشارکت متعهد فعال منتور و منتی است. این برنامه نیازمند تمایل و گرایش منتورها به صرف زمان برای ارائه راهنمایی مستمر می‌باشد، هم چنین مستلزم تعهد افرادی است که نیاز به راهنمایی دارند تا به صورت فعالانه اهداف توسعه‌ای ویژه خود را شناسایی نموده و برای تحقق آنها زمان و انرژی صرف نمایند. روابط منتورینگ بایستی طی زمان رشد یابند و ممکن است متمرکز بر یک یا چند عامل مورد نیاز برای موفقیت شغلی بنا بر مرحله شغلی منتی، اهداف شغلی تحقق‌یافته، سطح راهنمایی مورد نیاز و ماهیت داده‌های منتورها باشند. در نتیجه، آنها ممکن است روابط پایدار و طولانی مدتی باشند که طی زمان به جای تبدیل شدن به روابط منتورینگ، تبدیل به روابط همکارانه می‌شوند یا ممکن است روابط کوتاه‌مدتی باشند که در برهه‌های زمانی مهم شغلی بر زمینه‌های خاصی از راهنمایی تمرکز می‌کنند (Zellers et al, 2008).

با توجه به توضیحات فوق می‌توان گفت که تدوین برنامه‌های مناسب و مؤثر منتورینگ برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها نیازمند شناسایی تعاملات و اقدامات میان منتور و منتی است و نقش این کنشگران (منتورها و منتی‌ها) را نبایستی نادیده گرفت. آنها با اقدامات و راهبردهای خود می‌توانند این فرایند را تسهیل کنند. لذا به منظور تدوین برنامه‌ای مناسب و اثربخش ضرورت دارد که این تعاملات و اقدامات شناسایی شوند. بنابراین این پژوهش درصدد است تا از طریق شناسایی این اقدامات و فرایند آنها، فهم بهتری را از منتورینگ اعضای هیئت علمی عرضه نماید. به منظور نیل به این هدف اصلی، مطالعه حاضر درصدد پاسخ به این سوال اساسی است که اقدامات (تعاملات) میان اعضای هیئت علمی باتجربه (منتور) و اعضای هیئت علمی کم‌تجربه و جدید (منتی) شامل چه مواردی است؟

^۱-Mentor

^۲-Mentee

^۳ - بدلیل عدم وجود معادل فارسی مناسبی برای واژه منتورینگ و همچنین تفکیک چنین روشی از سایر روش‌ها نظیر مربی‌گری (Coaching)، مشاوره (Counseling)، استاد-شاگردی (Apprenticeship) در این مقاله از واژه منتورینگ، منتور و منتی استفاده شده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مفهوم منتورینگ و تفاوت آن با مربی‌گری^۱:

منتورینگ یک مفهوم باستانی و قدیمی است که به تاریخ اولیه بشر برمی‌گردد. اصطلاح منتورینگ متعلق به زمان ادیسه هومر^۲ است که در آن سرپرستی فرزند اودیسه، شاهزاده تلماچوس^۳ را به منتور که دوست مورد اعتمادش بود، سپرد. همانطور که در شعر حماسی هومر آمده است، رابطه منتورینگ که عموماً به عنوان منتورشیپ شناخته می‌شود، به فرد باتجربه این امکان را می‌دهد که فرد کم‌تجربه‌تر را از طریق توسعه شایستگی‌های خاصی در او هدایت و حمایت نماید. فرد باتجربه‌تر بعنوان منتور شناخته می‌شود در حالیکه فرد کم‌تجربه‌تر تحت عنوان منتی یا پروتیژی^۴ نامیده می‌شود. در رابطه منتورینگ، منتور دانش و تخصص ارزشمندی را با منتی به اشتراک می‌گذارد و او را از طریق تعاملاتی همچون بحث کردن، الگوسازی و آموزش مستقیم، هدایت و تشویق می‌کند. روابط منتورینگ اساساً مشارکتی است (Rousseau, 2008).

بدون شک سردرگمی اساسی میان مربی‌گری و منتورینگ وجود دارد و اغلب اوقات این دو تحت عنوان مربی‌گری و منتورینگ ترکیب می‌شوند و یا فقط با عنوان مربی‌گری یا منتورینگ شناخته می‌شوند. این ادغام و سردرگمی قابل درک است. نقاط اشتراک زیادی در این دو وجود دارد بویژه در نوع فنون و تکنیک‌هایی که توسط مربیان و منتوران بکار گرفته می‌شود. هر دو رویکرد به گوش دادن با دقت و بکارگیری سوالاتی باز و استراتژی‌هایی که تأمل در خود را بالا می‌برند، تأکید دارند و هر دو بدنبال ایجاد توسعه و پیشرفت هستند. مربی‌گری و منتورینگ تفاوت‌هایی نیز با هم دارند. در هر موقعیتی ممکن است برنامه منتورینگ شباهت بسیار زیادی با برنامه مربی‌گری داشته باشد، در حالیکه این دو برنامه تحت یک عنوان مشابه در عمل کاملاً از هم متفاوتند. اگرچه منتورینگ شباهت بسیار زیادی با مربی‌گری دارد، ولی تفاوت‌هایی نیز با آن دارد (Jarvis, 2004).

مربی^۵، متربی^۶ را به سوی توسعه رفتارها^۷ و مهارت‌های مشخصی راهنمایی و حمایت می‌کند. بطور کلی مربی‌گری و منتورینگ به لحاظ چهار مولفه با یکدیگر تفاوت دارند:

^۱-Coaching

^۲-Homer's Odyssey

^۳-Prince Telemachus

^۴-protégé

^۵-Coach

^۶-Coachee

^۷-Behaviors

- هدف^۱: هدف روابط مربی‌گری، حل مشکلات عملکردی و توسعه مهارت‌های مهم کسب و کار^۲ است. در مقابل منتورینگ جامع‌تر و کلان‌تر بوده و علاوه بر این موارد، امکان انتقال دانش، توسعه مهارت‌های اساسی، ساختن روابط و شبکه‌های دانشی و گسترش فرهنگ سازمانی و ارزش‌های کلیدی را فراهم می‌سازد.
- تمرکز^۳: روابط مربی‌گری محدودتر بوده و اساساً بدنبال ارتقای عملکرد فرد از طریق توسعه مهارت‌های مهم کسب و کار است. در مقابل، منتورینگ کلان‌تر بوده و با توسعه همه جانبه منتهی سروکار دارد. علاوه بر توسعه مهارت‌ها، منتورها دانش صریح و ضمنی را نیز به منتهی‌های خود انتقال می‌دهند. آنها همچنین نگرش‌ها را شکل می‌دهند، توسعه دهنده ذهن بوده و منتهی‌ها را قادر به ساختن شبکه دانشی فعالی از متخصصان و همکاران می‌کند.
- کنترل^۴: در مربی‌گری، تصمیم‌گیری اساساً در دست مربی است. در منتورینگ، منتور و منتهی در منتورینگ موفق مسئولیت مشترک دارند.
- مدت زمان^۵: در مقایسه با منتورینگ، مدت رابطه مربی‌گری معمولاً کوتاه‌تر است. منتورینگ برای مدت زمان طولانی ادامه می‌یابد و منجر به روابط دوستی طولانی‌مدت و یا همیشگی می‌گردد (Rousseau, 2008).

جدول ۱: منتورینگ در مقایسه با مربی‌گری (Rousseau, 2008)

برنامه‌ها			مؤلفه‌ها
مربی‌گری	منتورینگ		
توسعه آشکار و قابل اندازه‌گیری رفتارها و مهارت‌ها	انتقال شایستگی‌ها (دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها)، توسعه شبکه‌های دانشی	هدف	
بالا به پایین، مربی محور	مشارکتی، مسئولیت مشترک	کنترل	
متمرکز بر مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری خاص	جامع‌نگر، توسعه همه جانبه فرد	تمرکز	
کوتاه‌مدت	طولانی‌مدت	مدت‌زمان	

^۱-Purpose

^۲: منظور از مهارت‌های مهم کسب و کار، مجموعه شایستگی‌های رفتاری هستند که افراد بایستی دارا باشند. بطور کلی مهم‌ترین شایستگی‌های رفتاری عبارتند از: تفکر انتقادی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، مذاکره و حل تعارض، ارتباطات موثر، سازگاری و انعطاف‌پذیری و ...

^۳-Focus

^۴-Control

^۵-Duration

در نتیجه می‌توان گفت که برنامه‌های مربی‌گری اساساً با هدف توسعه مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری خاص است در حالیکه منتورینگ گسترده‌تر است. منتورینگ ممکن است شامل مربی‌گری شود، منتورها علاوه بر انتقال دانش، توسعه نگرش‌ها و ساختن روابط بر تقویت مهارت‌های رفتاری باارزش نیز کار خواهند کرد. بنابراین می‌توان گفت که منتورها، منتهای خود را مربی‌گری نیز می‌کنند و مربی‌گری، زیرمجموعه‌ای از منتورینگ است. ولی زمانیکه یک رابطه مربی‌گری پایان یابد، مربی ممکن است نقش یک منتور را برعهده گیرد و منتهای خود را به شیوه منتورینگ هدایت نماید. ولی مربی‌گری نمی‌تواند شامل منتورینگ باشد. مربی‌گری نیازمند توسعه مجموعه‌ای از مهارت‌های (رفتاری) خاص است. مربیان اساساً بر توسعه روابط مربی‌گری به روابط منتور و منتهای متمرکز نمی‌باشند (Rousseau, 2008).

موضوعات مورد توجه در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار

نیازهای خاص هر یک از اعضای هیئت علمی بایستی به منظور انطباق فرایند منتورینگ و نیازهای فردی منتهای مدنظر قرار گیرد. تعیین یک برنامه عمل ممکن است ماحصل مورد بحث قرارداد چالش‌های خاصی باشد که هر یک از اعضای هیئت علمی با آن مواجهند. به عنوان مثال یکی از اعضای هیئت علمی جدید تجربه‌اش را اینگونه توصیف می‌کند که "پس از ۳۶ سال کار کردن در آموزش عمومی متوجه شدم که بایستی مجموعه‌ای جدید جامعی از قوانین و رویه‌ها را یاد بگیرم. این اقدام برای صرف زمان در جهت آماده شدن برای تدریس کلاس‌های جدید لازم و ضروری بود. در آن زمان حتی با وجود تجربه و کمال من، این فعالیتی فشارآور بود. به منظور غلبه بر این مشکل، من با از طریق ایمیل، ملاقات حضوری و زمان ناهار برای پرسیدن سوالات و مطرح کردن دغدغه‌ها و نگرانی‌هایم کار کردم. با رئیس دپارتمان و برخی از اعضای هیئت علمی که قبل از من این دوره‌ها را گذرانده بودند و یا دارای تجربی در این سمت‌ها بودند نیز گفتگو نمودم. خودم را با افرادی که اطلاعات مورد نیاز من را در جهت موفق شدن داشتند و زمان و علاقه لازم را برای تسهیم اطلاعات داشتند نزدیک کردم" (Laverick, 2016). علاوه بر در نظر گرفتن آنچه که منتهای نیاز دارند، منتورها بایستی سوالاتی را از منتهای خود بپرسند که نیازهای منتورینگ آنها شامل چه مواردی است تا بتوانند به گونه‌ای اثربخش به آنها کمک نمایند. بهره‌گیری از رویکرد رسمی‌تری برای نیازسنجی به شناسایی چالش‌های خاص و سپس تجارب درخور منتورینگ برای نیازهای خاص و منحصر به فرد اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار مفید است. بعنوان مثال یکی از اعضای هیئت علمی ممکن است در حوزه تدریس احساس راحتی کند ولی در انجام پژوهش و انتشار مقالات و کتب، احساس ترس و نگرانی داشته باشد (Searby & Collins, 2010). همچنین منتورها بایستی منتهای را از طریق فرایندهای تصدی و ارتقا حمایت و پشتیبانی نمایند. زیند^۱

¹- Zeind

و همکارانش (۲۰۰۵) بیان کردند که کالج‌ها و دانشگاه‌ها بایستی بالندگی اعضای هیئت علمی و منتورینگ را با نیازهای فردی و جمعی موسسات و واحدهای علمی همسو نمایند. اساساً منتورینگ بایستی به اعضای هیئت علمی جدید کمک نماید تا الزامات و انتظارات تدریس، پژوهش، ارائه خدمات و انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای را درک نمایند. درک این مساله مهم است که منتورها بایستی نیازهای خاص و ویژه اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام را در جهت فراهم نمودن سطوح حمایتی مناسب درک نمایند. کولینز و همکارانش در سال ۲۰۰۹ بیان می‌کنند که اعضای هیئت علمی تازه‌کار و جدیدالاستخدام امروزی در دانشگاه‌ها غالباً از قشر زنان، اقلیت‌های قومی و یا متولد خارج هستند. این واقعیت به تنهایی تجربه زیست‌شده اعضای هیئت علمی تازه‌کار را به مراتب دشوارتر از تجربه‌ای که اعضای هیئت علمی مرد سفیدپوست یا مدیران در دهه‌های گذشته تجربه کرده‌اند، می‌سازد (Laverick, 2016).

منتور یک عضو هیئت علمی فردی است که موفقیت اولیه در آموزش عالی را تجربه کرده است و چارچوبی برای تسهیم باز اطلاعات در مورد انتظارات تصدی و ارتقا، سیاست‌های داخلی دپارتمان و دانشکده و رویه‌های پژوهشی در دانشگاه ارائه می‌نماید (Searby & Collins, 2010). اس‌کروdat^۱ و همکارانش (۲۰۰۳) دریافته‌اند که شرکت‌کنندگان ضرورت نیاز دریافت حمایت در حوزه‌های پژوهشی و سیاست‌های دانشگاهی را احساس کرده‌اند. آنها همچنین بیان کردند که نتایج پژوهش آنها بر اهمیت کسب اطلاعات اعضای هیئت علمی جدید توسط افراد درون سازمانی تأکید دارد. مساله عمومی برای منتورها و منتی‌ها، تأمین منابع مالی بود (Feldman et al, 2010).

موضوع دیگری که بایستی مورد بررسی قرار گیرد نیاز به حمایت در نگارش مقاله است. عضو هیئت علمی که به لحاظ نحوه نگارش مقاله فرد مجربی است می‌تواند از یک عضو هیئت علمی همکار استفاده نماید و او را در فرایند نگارش منتورینگ نماید. این نوع منتورینگ منجر به ارتقای اعتماد به نفس فرد تازه‌کار در نوشتن و ارتقای مهارت‌های نوشتن می‌گردد. علاوه بر یادگیری نوشتن مقالات و کتب، یادگیری رویه‌های درون‌سازمانی و دانشگاهی نیز مورد نیاز اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار است. یکی از اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار بیان می‌کند که او این رویه‌ها را از طرق صحبت کردن با همکاران و پرسیدن سوالات از آنها یاد گرفته است، او احساس می‌کند که همکاران او را از طریق مهیا کردن زمینه حضور او برای شرکت در جلسات منتورینگ نموده‌اند (Laverick, 2016).

فرنتز^۲ (۲۰۱۴) نمونه موضوعات مورد بحث در فرایند منتورینگ را شامل موارد زیر می‌داند:

- نوشتن طرح درس
- انتخاب و سفارش دادن کتب درسی
- تعیین مقیاس درجه‌بندی

¹-Schrodt

²-Frantz

- دسترسی به منابع دانشگاهی برای اعضای هیئت علمی و دانشجویان همچون خدمات نگارش مقاله، تسهیلات پژوهشی و کتابخانه
- انجام ارزشیابی‌های دانشجویان (همچون به اشتراک گذاشتن نمونه فرم ارزشیابی قبل از شروع ترم اول تدریس عضو هیئت علمی جدید)
- تأمین مواد آموزشی
- زمانبندی ساعات
- وارد نمودن داده‌های درسی برای اعتباربخشی تحقق اهداف
- راهنمایی دانشجویان و یاری رساندن در زمانبندی و انجام فعالیت‌های الکترونیک
- مشاهده و ارزشیابی فرم‌ها، توضیح دادن الزامات برای نمونه‌های کاری مدرس و رویه‌های کسب مدرک و گواهینامه‌ها
- درجه‌بندی خط‌مشی‌ها و رویه‌هایی برای ورود نمرات میان ترم و نمرات نهایی
- آماده شدن برای ارزشیابی (در حوزه‌های تدریس، پژوهش و ارائه خدمات)
- انجام مشاهدات همکار
- تصدی مقام (رویه‌ها و الزامات)
- درخواست تسهیلات برای سفرهای رسمی
- درخواست استفاده از مرخصی‌های استعلاجی و شخصی (Frantz, 2014).

کارولین و همکاران (۲۰۰۵) نیز به گونه‌ای دیگر موضوعات مورد توجه در منتورینگ اعضای هیئت علمی را به شرح ذیل معرفی می‌نمایند:

- مدیریت کلاس: شامل سبک‌های یادگیری، فنون تدریس، تمرین نوشتن، منابع آموزشی، طراحی دوره، اهداف دوره و ارزشیابی دوره.
- سنجش اثربخشی تدریس: شامل ارزشیابی تکوینی، مشاهده همکار و بازخورد، مرور و بررسی سیلابس، سوالات امتحانی و ...
- تحقیق و پژوهش: مهارت‌های نوشتن مقاله، آماده کردن پروپوزال‌های برای تأمین اعتبار، شیوه‌های برقراری ارتباط میان تدریس و پژوهش.
- ارائه خدمات: شامل برعهده گرفتن نقش‌هایی در سطح دانشکده و دانشگاه.
- ایجاد توازن و تعادل در مسیر علمی: شامل تدریس، تحقیق و پژوهش، ارائه خدمات و زندگی شخصی و حرفه‌ای (Caroline et al, 2005).

منتورها بایستی در حجم و زمان ارائه اطلاعات دقت داشته باشند بدلیل آنکه ارائه حجم وسیعی از اطلاعات به اعضای هیئت علمی جدید و تازه کار قبل از احساس نیاز برای استفاده از این اطلاعات در آنها، ممکن است زیان بار باشد. اعضای هیئت علمی ممکن است در برقراری توازن میان فعالیت‌های تدریس با دیگر وظایف و مسئولیت‌های خود نظیر راهنمایی، فعالیت‌های علمی و پژوهشی و ارائه خدمات احساس فشار نمایند و یکی از بزرگترین چالش‌ها برای یک عضو هیئت علمی جدید و تازه کار، راهنمایی کردن دانشجویان و انجام پژوهش است (Laverick, 2016).

بطور کلی می‌توان اقدامات منتور در حل مسائل و حوزه‌های فوق که بیانگر دغدغه و مشکلات اعضای هیئت علمی جدید است، شامل موارد زیر دانست:

- مشاهدات: بعنوان یک ضرورت برای اهداف ارزشیابی و تصدی سمت، اعضای هیئت علمی جدید می‌بایست مورد مشاهده قرار گیرند. بازخورد ارائه شده ماحصل آن مشاهدات ممکن است بسیار کاربردی باشد و به اعضای هیئت علمی جدید (منتی‌ها) کمک کند تا تلاش‌های در راستای ارتقای مهارت‌های علمی خود انجام دهند. چرخه مشاهده و کنفرانس^۱ برای منتورینگ اساتید جدید توسط جانسون در سال ۲۰۰۸ مطرح شده است که می‌تواند ابزاری مفید برای آموزش عالی باشد. جانسون این چرخه را به صورت زیر توصیف می‌کند:

۱- فعالیت‌های قبل مشاهده کنفرانس: که در آن منتور و منتی، موارد مشاهده را تعیین می‌کنند.

۲- مشاهده: که در آن منتور بصورتی هدفمند و ساخت یافته تعاملات را مورد مشاهده قرار می‌دهد و اطلاعات را ثبت و ضبط می‌نماید.

۳- فعالیت‌های پس از مشاهده کنفرانس: که در آن نتیجه مشاهده با منتی به اشتراک گذاشته شده و به او بازخورد داده می‌شود.

از دیدگاه منتورینگ، مشاهدات بایستی بصورتی متقابل انجام شوند. منتی‌های نیز بایستی از مزیت فرصت مشاهده منتورهای خود و تدریس دیگر اعضای هیئت علمی برخوردار شوند.

- سرفصل برنامه‌های درسی: زمانیکه منتورها نمونه‌های طرح درس خود را با منتی‌ها به اشتراک می‌گذارند، سطح دیگری از حمایت را ارائه می‌نمایند. از طریق تسهیم طرح‌درس‌های باکیفیت، منتورها روش و شیوه خلق طرح درس را به منتی‌ها یاد می‌دهند.
- ارزشیابی‌های دانشجویان: برای اعضای هیئت علمی جدید ضرورت کسب ارزشیابی‌های مثبت از دانشجو، واقعی است که با آن مواجه است. اعضای هیئت علمی جدید ممکن است در تدریس دروس جدید دچار چالش شوند و در نتیجه آن نگران تأثیر فقدان تجربه آنها بر روی

¹-An observation-and-conference cycle

- ارزشیابی‌های دانشجویی شوند. بنابراین منتورها می‌بایست زمانی را برای بررسی ابزار ارزشیابی دانشجویی در ابتدای ترم اختصاص دهند و به اعضای هیئت علمی جدید کمک نمایند تا بر روی استراتژی‌هایی تمرکز نمایند که در تحقق اهداف مورد نظر فرایند ارزشیابی قابل کاربرد است.
- فعالیت‌های علمی و تحقیق: فوراً بیان می‌کند که او اعضای هیئت علمی جدید را از طریق شرکت دادن آنها در پروژه‌ها، مقالات و پژوهش‌هایش یاری می‌رساند.
- ارتقا و انتصاب: نقش منتور در کمک کردن به اعضای هیئت علمی جدید در ارتقا و انتصاب نیز بسیار مهم است (Laverick, 2016).

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با بکارگیری روش تحقیق داده بنیاد^۱ صورت گرفته است. البته از آنجایی که هدف این تحقیق ارائه و تدوین نظریه نمی‌باشد، صرفاً کدگذاری اولیه و ثانویه^۲ بر روی داده‌ها صورت گرفته و تحلیل مضمون‌ها تا سطح طبقه‌بندی مفهومی ادامه پیدا کرد. به عقیده اشتراوس و کوربین، روش نظریه داده بنیاد می‌تواند سه برونداد عمده داشته باشد: توصیف، طبقه‌بندی مفهومی و نظریه‌سازی. در پژوهش حاضر داده‌های جمع‌آوری شده براساس مضامین مشترک دسته‌بندی شدند تا مفاهیم اصلی شکل گیرند (بازرگان، ۱۳۹۵). برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته که از روش‌های اصلی جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های کیفی بوده و در برخی از تحقیقات تنها روش جمع‌آوری داده‌هاست، جمع‌آوری شده است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش، آن دسته از اساتیدی است که نسبت به موضوع پژوهش (منتورینگ) مطلع بوده و می‌توانند اطلاعات باارزشی را در اختیار نگارندگان این پژوهش قرار دهند. با این توصیف به منظور انجام نمونه‌گیری، از نمونه‌گیری هدفمند^۳ به شیوه نظری استفاده شد. در نمونه‌گیری نظری^۴، از نمونه‌هایی مصاحبه به عمل خواهد آمد که از لحاظ هدف‌های پژوهش دارای اطلاعات غنی هستند. هدف پژوهشگر در این نمونه‌گیری، تبیین ویژگی‌های نظریه یا مقوله‌های در حال تدوین خود است، نه انتخاب جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و یا روش نمونه‌گیری معرف جامعه خاص. در این روش، پژوهشگر تلاش دارد افراد، رخدادها یا اطلاعاتی را انتخاب کند که حدود و ثغور و ارتباط مقوله‌ها را روشن و تعریف کنند (Charmaz, 2006). فراستخواه با تأیید نیاز به هدفمند و نظری بودن چارچوب نمونه در نظریه برخاسته از داده‌ها می‌افزاید که نظری بودن نمونه به این معنی است که کفایت لازم را برای اینکه ما را به سطح انتزاع نظری برساند، دارا باشد (فراستخواه،

^۱-Grounded Theory

^۲-Initial & Secondary coding

^۳-Purposive Sampling

^۴-Theoretical Sampling

۱۳۹۵). به بیانی دیگر، در پژوهش‌های کیفی، حجم نمونه را مترادف با کامل شدن داده‌ها یا اشباع داده‌ها می‌دانند (عابدی، ۱۳۸۵). در این راستا نمونه‌های بخش کیفی این پژوهش را تعداد ۲۰ نفر از اساتید مطلع نسبت به موضوع پژوهش تشکیل داده است چرا که در پژوهش حاضر، داده‌های بدست آمده در اطلاع‌رسان ۲۰ به اشباع رسیدند. در این پژوهش مراحل تحلیل داده‌ها با کمک نرم‌افزار Maxqda 12 انجام شد. لازم به ذکر است که نرم‌افزارهای تحلیل داده‌های کیفی، همانند نرم‌افزارهای کمی به صورت خودکار قادر به تحلیل نیستند بلکه ذخیره‌سازی داده‌ها، ساده‌سازی فرایند تحلیل، دسته‌بندی داده‌ها و دسترسی آسان به کدها یاری‌رسان پژوهشگر است. جهت اعتباربخشی^۱ یافته‌ها نتایج طی چندین مرحله با بکارگیری راهبردهای بازبینی اعضا^۲ و تحلیل همگنان^۳ تعدیل و اصلاح شدند. بدین ترتیب برای بازبینی اعضا نتایج تحقیق به طور مستمر در اختیار شرکت کنندگان در تحقیق قرار گرفت و بازخوردهای ایشان در تعدیل و اصلاح نتایج پژوهش مدنظر قرار گرفت. در بخش تحلیل همگنان، از یک خبره پژوهش کیفی درخواست گردید تا فرایند تحلیل داده‌ها را بررسی و بازخوردهای لازم را ارائه نمایند. این بازخوردها نیز در گزارش نهایی یافته‌ها اعمال گردیدند.

۳- یافته‌های پژوهش

براساس تحلیل محتوا و استنباط اکتشافی مصاحبه‌ها با صاحب‌نظران و مطلعان کلیدی، سه دسته اصلی که بیانگر اقدامات و فرایندهای اصلی منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها هستند، شناسایی و استخراج گردید. این سه دسته عوامل عبارتند از: ۱. اقدامات اولیه، ۲. اقدامات یاددهی-یادگیری و ۳- اقدامات بازخوردگیری. در ادامه هر یک از این مؤلفه‌ها و نتیجه فرایند کدگذاری جهت رسیدن به این مقوله‌های اصلی تشریح می‌شود (جدول ۲).

^۱-Credibility

^۲-Member check

^۳-Peer debriefing

جدول ۲: فرایند منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها

مقولات اصلی	مقولات فرعی	زیرمقولات و ویژگی‌ها
اقدامات اولیه	آماده‌سازی	برگزاری جلسه آشنایی
		آگاه کردن منتی از وضعیت خود
		عقد قرارداد و توافق اولیه
اقدامات یاددهی-یادگیری	مداخلات ارتباطی	آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران و برخورد با دانشجویان
		جامعه‌پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه
		آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام با قوانین و مقررات دانشگاه
		کمک کردن در زمینه نوشتن طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی
	مداخلات پژوهشی	شرکت دادن افراد در همایش‌ها و کنفرانس‌ها
		مشارکت دادن اعضای هیئت علمی جدید در طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی خود
		مشارکت دادن و راهنمایی اساتید جدیدالاستخدام در پایان‌نامه‌ها، داوری مقالات و ...
		فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های دیگر اساتید
	مداخلات آموزشی	مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک
		آموزش نحوه کلاس‌داری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام
ارزشیابی منتور و منتی از یکدیگر		
اقدامات بازخوردگیری	در نظر گرفتن سیستم ارزشیابی	ارزشیابی دانشگاه از منتور و منتی و فرایند

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۱- اقدامات اولیه: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، این عامل شامل یک مقوله فرعی آماده‌سازی و در ویژگی‌هایی نظیر؛ برگزاری جلسه اولیه، آگاه کردن منتی (عضو هیئت علمی جدیدالاستخدام) از وضعیت خود و توافق اولیه و عقد قرارداد متبلور است.

در زمینه برگزاری جلسه اولیه و کسب شناخت مصاحبه‌شونده شماره ۷ از نقطه‌نظر یک منتور معتقد است: "اول یک جلسه توجیهی با او می‌گذارم، دعوتش می‌کنم به یک جلسه توجیهی، جلسه معارفه‌ای که با هم آشنا شویم. ببینم علایقش چه هست؟ روی چه موضوعاتی کار کرده است؟ نقطه قوت‌هایش چه هست؟ مثلاً یکی آمارش خیلی

خوب هست، یکی زبانش خوب هست، یکی روش تحقیق خوب می‌داند، یکی ممکن است آمار و روش تحقیق را نداند و می‌گوید من آمارم ضعیف است. این‌ها را سعی می‌کنم به لحاظ علمی یک شناخت کافی پیدا کنم و همین طور تجربه کاری، مثلاً چه دروسی تدریس کرده است، یا مثلاً در طرح پژوهشی سازمانی مشارکت داشته است، به عنوان مجری، همکار انجام داده؟ تا یک شناخت نسبی و اولیه از او پیدا کنم."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ نیز در این زمینه معتقد است: "در همون ابتدا در مرحله قطعاً مرحله شکل‌گیری شناخت و اعتماد باید بوجود بیاد. انجا حتما شاگرد میاد من درست است که مربی این شاگردم هستم و این شاگرد عضو هیئت علمی جدید است. ولی ممکن است در بعضی از موضوعات تخصص نداشته باشم لذا نمی‌توانم منتورینگ بکنم. او مسئله‌اش را باید بیان کند و باید من ببینم آیا در آن موضوع می‌توانم یا نمی‌توانم، تخصص دارم یا نه وقت دارم یا نه. آیا اصلاً توافق دو جانبه میان ما شکل می‌گیرد یا نه. باید اول وارد مرحله شناخت شویم."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر حسب تجربه زیسته خود در این موضوع اذعان داشت: "عمدتاً اول از اساتید جوان می‌پرسم که خودش من را انتخاب کرده است یا مجبورش کرده‌اند. اگر بگویم خودش اومده میگم برای اینکه بهتر همدیگر را بشناسیم بهتر است جلسه‌ای با هم داشته باشیم و جلسه می‌گذارم باهاش. همیشه اول میگم اون شروع کنه، خودش را برام پرزنتی کند که چیکارا کرده است، چیا بلد است، به چیا علاقه‌مند است، چی باعث شده که بیاد پیش من و بگه برای چی اومده سراغ من. ازش می‌خوام دقیقاً روشن کند که از من چی می‌خواهد. اگه در اون مواردیکه از من کمک بخواهد و من بتوانم حتما کمکش می‌کنم و باهاش کار می‌کنم. مثلاً یادمه زمانیکه مدیر گروه بودم یکی از استادی جدید اومد و ازم کمک خواست و بهم گفت اگه بذارید می‌خواهم من این ترم دستیار شما بشم. منم دقیقاً همه اینایی که اول گفتم و ازش خواستم و پرسیدم. یادمه اول گفت چطوری می‌تونم که در دانشگاه محبوب بشم منظورش دیده شدن بود. می‌گفت به این نتیجه رسیدم که اگه می‌خواهم خوب بشم باید استاد خوبی بشم از همه جهت. هم در تدریس، هم در نقشم در دانشگاه، هم در ارتباط با دانشجویان، هم در پاپلیشام. از من کمک خواست."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ نیز بر حسب تجربه زیسته خود بعنوان منتهی در این موضوع مطرح کرد:

من تلفنی باهاشون صحبت کردم و به من گفتند اول بهتره من و شما با هم جلسه‌ای داشته باشیم تا ببینیم می‌توانیم با هم کار کنیم و همدیگر را بشناسیم. من اولین بار که با ایشون قرار داشتم ایشون گفت من منشی ندارم، وقتی من وقتی با ایشون کار می‌کردم، خودم استاد بودم، کلاسی داشتم، برو بیایی داشتم، ایشون گفت شما می‌دونم خیلی پر مشغله هستید ولی من چون منشی ندارم نمی‌تونم وقت دقیق به شما بگم، دانشگاه تهران بود. من رفتم دیدم یک اتاق کوچک دارد، رفتم دیدم دارد با یکی دیگه کار می‌کند، گفت ببخشید کار من یکی دو ساعت طول خواهد کشید. بعد من رفتم توی دانشکده، کتابخونه رفتم، نشستم و کار کردم و برگشتم دیدم باز هم مشغول است رفتم و باز برگشتم. وقت من رسید ایشون نشست با من جلوی کامپیوتر و مسئله را از اول برایم باز کرد و گفت چی کارهایی کردید، آیا این نرم‌افزار را دیدید شروع کرد به پرسیدن و شناخت من.

در زمینه آگاه کردن منتهی (عضو هیئت علمی جدیدالاستخدام) از وضعیت خود، مصاحبه‌شونده شماره ۳ از نقطه نظر یک منتور معتقد است: "بعد از طرح موضوع، قدم بعدی این بود که به او گفتم خوب ببین آقای دکتر ... کار من این است که سطح علمی دانشکده بالا برود و ما باید بهم این را حفظش کنیم، شما هم الان عضو این خانواده هستید، دلیلی که من می‌خواهم با تو کار بکنم یک مقدارش سازمانی و حرفه‌ای است، یک مقدارش هم شخصی است. یعنی سه تا دلیل دارد یکی سازمان، یکی حرفه من که تو می‌خواهی همکار من شوی، یکی هم شخصی است که من تو رو

می‌شناسم و بهت علاقه دارم و این دروغ نیست. الان ارزیابی‌های ترم اول تو این شکلی شده است، این اتفاقی است که دارد می‌افتد، خودت می‌بینی که دارد چه اتفاقی می‌افتد. خیلی‌ها نمی‌بینند و نمی‌پذیرند، خیلی‌ها در موضع مقاومت قرار می‌گیرند که توجیه کنند ولی من و شما الان و اینجا نقشمون این است که اگر نمی‌بینی و متوجه نیستی، بین و دلایلیش را متوجه باش و نگاه کن این چطور دارد به ضررت تموم می‌شود، اگر می‌خواهی توجیه کنی این توجیه به درد نمی‌خورد، درسته ممکن است دلایل موثقی داشته باشی ولی برای این قضیه منتهی این را که من نمی‌توانم برم به دانشگاه بگویم، این انتظار را نداشته باشید. الان بر حسب نتایج و شواهد شما در این بخش‌ها مشکل دارید و ضعف شما بعنوان یک استاد برای دانشگاه محسوب می‌شود."

در زمینه توافق اولیه و عقد قرارداد مصاحبه‌شونده شماره ۳ از نقطه نظر یک منتور و برحسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "وقتی هدف مشخص شد، ما شروع کردیم به ایجاد تعهداتی بین خودمون و مواردی را تعیین و ایجاد کردیم. به طور جداگانه مشخص کردیم که دلیل اینکه ما داریم با هم صحبت می‌کنیم و کار می‌کنیم این است که ما می‌خواهیم با هم کار کنیم، به او گفتیم که قرار نیست شما به من درس پس بدهید یا چیزی را ثابت بکنید و فقط با هم کار می‌کنیم تا مشکل شما برطرف شود. قراردادی و تعهدی میان ما ایجاد شد. یعنی چیزی که بین من و ایشان رد و بدل شد و مشخص شد که خوب قدم بعدی آن راهی است که باید برویم و این را ما خیلی مشخص و روشن با هم تصمیم گرفتیم. ما دو تا جلسه حضوری همین‌جا در اتاقم داشتیم ولی بعد ما به طور هفتگی چند دقیقه‌ای حدوداً نیم ساعت جلسه با هم داشتیم، همچنین در طول این مدت رابطه، ما عمدتاً نهارها رو با هم به رستوران اساتید می‌رفتیم و نهار را می‌خوردیم و در این زمان‌ها هم باز روی مسائل مطرح شده بحث می‌کردیم."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ نیز در این زمینه مطرح کرد: "در مرحله سوم انتقال دانش و تجربه‌ای هست که براساس قراردادی بین خودمون بوجود میاریم. قرارداد طبیعتاً به خاطر زمان‌بندی و وقت‌گذاری باید باشد. یعنی ما باید بدونیم چه مقدار با هم وقت می‌خواهیم وقت بگذرونیم، روی چه مسائلی قرار هست کار کنیم، اگر وقتی بیشتر از آن بخواهیم گذاشته شود، تحت چه شرایطی آن وقت بیشتر می‌تواند گذاشته شود و چه مقدارش می‌تواند از طریق شبکه‌های مجازی، پیام‌های اینترنتی و حالا پیام‌های تلفنی و چه مقدارش حضوری باشد و این طبیعتاً در انتهای جلسه اول و یا در ابتدای جلسه دوم می‌تواند شکل بگیرد و قرارداد بسته شده و توافق ایجاد شود."

۲- اقدامات یاددهی- یادگیری (توسعه‌ای): براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، این عامل شامل ۳ مقوله فرعی مداخلات آموزشی، مداخلات پژوهشی (حرفه‌ای) و مداخلات ارتباطی اساتید درگیر در فرایند منتورینگ می‌باشد.

• مداخلات آموزشی در مواردی نظیر؛ فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های دیگر اساتید، مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک، آموزش نحوه کلاس‌داری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام نمایان است.

در زمینه فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های سایر اساتید مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ از نقطه نظر یک منتور و برحسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "من فکر می‌کنم سر کلاس رفتن و نشستن سر کلاس اساتید قدیمی‌تر دانشگاه برای این افراد از هر کار دیگری مهم‌تر است. برای اینکه اساتید ما به خصوص اساتید جوان ما تجربه ندارند، اصلاً نوع ارتباطشان را بلد نیستند، نمی‌دانند که در کلاس چطور با دانشجو ارتباط برقرار کنند،

چقدر مطلب بگویند، اصلاً چطوری مطالب را ارائه کنند. من فکر می‌کنم اساتید ما اصلاً نوع Body Language (زبان بدن) را باید یاد بگیرند، باید واژه‌گزینی را یاد بگیرند، من وقتی مدیر گروه بودم و به اساتیدی که با من کار می‌کردند و یا به استادای جدید می‌گفتم و از شون می‌خواستم که حتماً سر کلاس استادای دیگه نه فقط من، بروند و بشینند، نگاه کنند که اونها در کلاساشون چیکار می‌کنند. سر کلاس رفتن خیلی مهم است، اساتید ما باید اکتیو باشند. بهشون کمک می‌کردم تا بتوانند سر کلاس اساتیدی که دوست داشتند، بروند."

مصاحبه‌شونده شماره ۹ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود اشاره کرد: "من واقعاً ترجیح می‌دادم منتهی من اول بیاید یکی دو جلسه سر کلاس بنشیند، روش درس دادن من را ببیند و حتی از همکاریم اجازه می‌گرفتم از آنها که می‌دانستم روش تدریس خوبی دارند، از آنها اجازه می‌گرفتم یکی دو جلسه سر کلاس‌های آنها بروم بشینم و ببینم."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ نیز در این زمینه مطرح کرد: "می‌توانیم بر حسب کارهای مختلف به افراد مختلف و استادای دیگر دانشکده یا دانشکده‌های دیگر ارجاعش بدهیم. منظورم این است که ممکن است که شما منتور اصلی او باشید ولی در برخی از زمینه‌های کاری ارجاعش بدهید به اساتید دیگر. مثلاً بهش بگیم و از بخواهیم برود سر کلاس و فلان درس استاد ... بشیند، چون می‌دانم فلانی یک ریزه‌کاری‌هایی در تدریس و آموزشش در کلاسش دارد که استاد جدید با رفتن در آن کلاس، می‌تواند مشاهده کند ببیند، می‌شود این برخوردها را هم برای ارتقای مهارت‌های آموزشی تو انجام داد. ببیند اگر واقعا منتهی می‌خواهد در تدریس خود را ارتقا پیدا کند باید با منتور خود در کلاس‌های دیگر مثلاً کلاس‌های کارشناسی بروم و یا کلاس‌هایی اساتید دیگر که منتورش از او می‌خواهد، شرکت کند."

در زمینه مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک مصاحبه‌شونده شماره ۷ بر حسب تجربه زیسته خود بعنوان یک منتهی اذعان داشت: "من با یکی از اساتید قدیمی قرار شد یک درس مشترک بدهیم، ایشان پیشنهاد کرد گفت شما بیا با هم این درس را ما باهم مشترک بدهیم، گفتم باشد، بعد من استقبال کردم گفتم استاد ارشد است خیلی خوب است حتماً من می‌روم سر کلاس ببینم ایشان چه مباحثی می‌گوید، چه طور می‌گوید، کسب تجربه است."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۳ نیز در این زمینه مطرح کرد: "در زمینه تدریس یک مقدار خیلی زیاد از کاری که منتور انجام می‌دهد مثلاً این ساختار در دانشگاه ما هم هست. مثلاً من خودم روی این خیلی کار کردم. مثلاً ما می‌آییم درس‌های مشترک می‌گیری، به خصوص در زمینه دانشجویان دکترا، فوق‌لیسانس که سخت‌تر است ولی خوب از لیسانس هم می‌شود شروع کرد. می‌آییم برای اساتیدی که قرار است با ما کار کنند درس‌های مشترک تعریف می‌کنیم و با همکاری دو نفره می‌روند سر کلاس و با هم کار می‌کنند. خوب و بعد اینها قبل و بعدش جلسه دارند، برای برنامه‌ریزی، بعدش برای ارزیابی با هم دیگر برنامه‌ریزی می‌کنند و در حقیقت این خیلی کمک می‌کند. چون من تجربه شخصی داشتم یک نفر از اساتید که خدا بیامرزدش. او با من این کار را با من کرد و آن زمان که ما این کار را می‌کردیم درس مشترکی وجود نداشت ولی ایشان آمد این را گذاشت و گفت این درس را من می‌خواهم از شما که بدهی، فقط یک مشکلی هست که این درس همیشه برای من بوده است و من نمی‌خواهم همینطوری رهاش کنم، دوست دارم با شما شریک باشم. خوب ما رفتیم سر کلاس، اتفاقاً درس بهداشت روانی هم بود، بیست سال پیش و من گوش می‌دادم به او، با من صحبت می‌کرد، از من بازخورد و به این ترتیب و این یک راهش است. وقتایی که قرار بود من درس دهم به من می‌گفت که من میام تو کلاست می‌نشینم، اشکالات را می‌گیرم و بهت می‌گویم که چه کار کنی."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود اشاره کرد: "من اصلاً موافق نیستم به یک هئیت علمی جدید بگن که آقا یه هو برو سر کلاس و درس دهد. حتماً اول باید باید در کنار یک منتور باشد. من معمولاً به

فرد جدید یا همون منتی خودم می‌گویم که اول یک ترم درسی را با هم بگیریم و اول ازش می‌خواهم که بشینه سر کلاس من و مشاهده کند نحوه تدریس من را. حتی از او می‌خواهم که نکات تدریس من را هم یادداشت کند. بهرحال در اون درسی که باهم مشترک می‌گیریم، در طول آن ترم ما یک برنامه تحصیلی داریم. بنابراین ازش می‌خواهم که طرح درس را تو بنویس و ازش می‌خواهم که طرح درس برای هر جلسه را مشخص کند. از خودش می‌پرسم که از این ۱۳ جلسه را کدامش را شما می‌توانی بروی، اما اگه بگه نه شما انتخاب کن، میگم من این ۴ جلسه درس میدم، تو جلسه ۵. خوب آن وقت دیگه بعد از ۴ جلسه هم از رفتار من یاد گرفته است، هم از علم خودش و هم روال کلاس دستش آمده است حالا جلسه ۵ من می‌نشینم و ایشون درس می‌دهد، بدون هیچ صحبتی و اگر ایرادی دیدم یادداشت می‌کنم و بعداً به او می‌گویم. "مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود و اقدامات منتی خود اشاره کرد: "اول می‌اومد تو کلاسای من مینشست و تدریس منو نگاه می‌کرد، خودش مشتاق بود و می‌پرسید که مطالبامو چطوری انتخاب می‌کنم و می‌گم، چقدر زمان رو محتوا می‌دارم. بعد چند جلسه ازشم خواستم که جلسه بعد اون تدریس کند و مطالب را بگوید. منم رفتم انتهای کلاس نشستیم و مثل یه دانشجو رفتار کردم. ولی در ذهنم داشتم یه جورایی ارزیابی می‌کردم، بعد از کلاس بهش فیدبک دادم مثلاً یادمه در کلاس بیشتر خودش حرف می‌زد، کمتر دانشجوها رو درگیر می‌کرد، که بهش گفتم نباید کلاست اینطوری باشد و باید مشارکت داشته باشی. یا اینکه وقتی سوال از بچه‌ها می‌پرسید، سریع خودش جوابشون را می‌داد و که گفتم تو باید به دانشجوها فرصت بدی و بیشتر درگیرشون کنی تا اونا جواب بدن و نه خودت. یه مقداری استرس داشت که تاحدودیش به خاطر حضور من بود، چون می‌دونست دارم بررسی‌اش می‌کنم. ازش خواستم که در کلاس یکی از استادان دیگه هم برود و بشیند، چون نحوه تدریش خیلی خوب بود. دوباره بعد چند هفته بعد ازش خواستم با مشارکت من تدریس کند که خیلی خوب شده بود."

در زمینه آموزش نحوه کلاسداری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام مصاحبه‌شونده

شماره ۸ اذعان داشت: "من به عنوان منتور کاری که می‌توانم برای او بکنم تا در حوزه آموزشی قوی شود، باید به آنها آموزش دهم که چگونه طرح درس بنویسند و چطور سیلابس دروس را دنبال کنند، باید بهشون یادآوری کنم که یک استاد چه وظیفه‌ای در کلاس دارد، کجا باید سفت باشد، کجا باید شل باشد، چه برنامه‌هایی باید داشته باشد. باید به او یاد دهیم که در کلاست چگونه و در تدریست چطوری باید از کلاس کمک بگیریم، چطوری باید برخورد کنی، چطوری جواب دهی، اگر سوالی طرح شد که جوابش را نمی‌دانی، باید چکار کرد. بهش می‌گویم که برای خود من همچنین اتفاقی بیافتد به دانشجوم می‌گویم سوال بسیار زیبایی بود، ولی اول ببینیم نظر بچه‌ها چیست، از بچه‌ها می‌پرسم که نظر خاصی دارید، در آن قاموس شروع می‌کنم به مدیریت کردن کلاس، مثل هواپیمایی که آرام آرام می‌نشیند... کلاس را اداره می‌کنم تا بتوانم جمعش کنم اما استادی که تجربه ندارد حتماً سرخ می‌شود، سفید می‌شود."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ نیز در این زمینه مطرح کرد: "در مباحث آموزشی منظورم مباحث مرتبط با کلاس است چه خارج از کلاس و چه داخل کلاس. تعامل با دانشجویان است، بحث‌های مدیریت کلاس، بحث ارزیابی دانشجویان، ارزیابی کلاس، نحوه نمره‌گذاری آزمون‌ها، پاسخ دادن و برخورد با بعضی از اتفاقاتی است که در کلاس رخ می‌دهد. اتفاقات غیر قابل پیش‌بینی که در همه این‌ها منتور می‌تواند موثر باشد و استاد جدید را آموزش دهد و کمکش کند."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱ نیز در این زمینه مطرح کرد: "منتور باید فنون و تکنیک‌های کلاسداری را به هیئت علمی جدید یاد دهد. مثلاً نمونه طرح درس‌های خودش را در اختیار اونها قرار دهد (البته اگر طرح درسی استادان ما داشته باشند). به استاد جدید باید یاد دهد که محتوایی که می‌خواهد در کلاس تدریس کند را چگونه آماده

کند، چقدر محتوا به دانشجویان بخوراند، به او فنون مختلف تدریس و روش‌های مختلف را یاد دهد که چگونه کلاسش جذاب‌تر باشد، اصلاً الان مد شده که همه از پاورپوینت استفاده می‌کنند، باید یاد بگیرد که کی باید استفاده کند و کی نباید استفاده کند. چه طوری از دانشجویان ارزشیابی کند، کی از شون ارزشیابی کند، ملاک ارزیابی که می‌خواهد بکند، چی باشد".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود و اقدامات منتهی خود اشاره کرد: "روزهای اول اداره کردن کلاس برایش خیلی سخت است، بارها می‌شد که مطلب از ذهنش می‌پرد، دوباره تلاش می‌کرد مطلبی جایگزین کند، این بهش استرس می‌داد. من اینها را در تدریسش می‌دیدم ولی سرکلاس اصلاً عکس‌العملی نشان نمی‌دادم، خوب این خوب نبود، دانشجویان متوجه استرسش شده بودند و شاید من اگر در کلاسش نبودم اداره کلاس از دستش خارج می‌شد چه بسا این اتفاق هم می‌افتاد. من سعی کردم به تدریج روی این موضوع با او کار کنم، بهش چند تا کتاب معرفی کردم، از تجربه خودم تو کیس‌های این چنینی استفاده کردم و براش توضیح دادم که خودم چه عکس‌العملی داشتم، این باعث شد که بیشتر با هم صحبت کنیم، ممکن بود مدت زیادی با هم بنشینیم، یک گپی بزیم مثلاً راجع به این که چطور درس بدهیم، چطور با مشکلات پیش‌رو چگونه برخورد کردیم صحبت کنیم، ولی به مرور خیلی بهتر شد".

• **مداخلات پژوهشی (حرفه‌ای) در مواردی نظیر؛ کمک کردن در زمینه نوشتن طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی، شرکت دادن افراد در همایش‌ها و کنفرانس‌ها، مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی خود و مشارکت دادن و راهنمایی اساتید جدیدالاستخدام در پایان‌نامه‌ها نمایان است.**

در زمینه کمک کردن در زمینه نوشتن طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ اذعان داشت: "منتورها می‌توانند اعضای هیئت علمی جدید را در فرایند نوشتن و گرفتن طرح‌های پژوهشی درون یا برون دانشگاهی کمک کنند. اساتید جوان هم باید برای این کار از تجارب مثلاً تجربه اعضای هیئت علمی پیشکسوت استفاده کنند، در انتخاب موضوعشون، فرآیند پژوهششون، پروپوزال نوشتنشون برای سازمان‌ها و ارگان‌های مختلف، ارائه طرح‌هاشون".

مصاحبه‌شونده شماره ۷ نیز اشاره کرد: "استاد مثلاً می‌خواهد پروژه پژوهشی انجام دهد، مثلاً حالا اگر در داخل دانشگاه است چه کار می‌کند؟ چه برنامه‌ای طی کند چه طور پروپوزال بنویسد؟ یک پروپوزال خوب در دانشگاه چه طور است؟ اینجا نقش وظیفه منتور است که به این استاد آموزش دهد چرا که اینها این مسائل را هنوز این تجربه‌ها که نکردند و بلد نیستند. یا مثلاً می‌خواهد با سازمان‌ها کار کند یک پروژه پژوهشی است برای سازمانی می‌نویسد آنها چه انتظاراتی معمولاً دارند؟ چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ منتور این موارد را باید به او آموزش بدهد و تجارب خودش را برای او باز کند تا استاد جدید بداند که در چنین مواقعی چیکار کند و فعالیت کند".

از نقطه نظر منتهی مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ در این رابطه بیان می‌کند: "من از منتور باید یاد بگیرم که چه جوری باید بنویسم چه جوری باید پژوهش انجام دهم، چگونه مسئله و موضوع برای طرح پژوهشی پیدا کنم، چگونه روش تحقیق انجام آن طرح را شناسایی کنم، چه روش تحقیقی انتخاب کنم، چه جوری جامعه آماری‌ها را انتخاب کنم، چه جوری بتوانم طرح بنویسم، طرح بردارم، چه جوری بتوانم قرارداد ببندم، مذاکره کنم. من دوست دارم از آن استاد اینها را یاد بگیرم که حالا من مقاله و کتاب و پژوهش و تند تند نوشتن و خلاصه مطالب بی‌ارزش نوشتن را ارزش نمی‌دانم".

در زمینه شرکت دادن افراد در همایش‌ها و کنفرانس‌ها مصاحبه‌شونده شماره ۲ اذعان داشت: "از آنجایی که حضور در مجامع علمی برای اساتید بسیار مهم است و منتور باید در مواقعی یا همایش‌هایی که احساس کند برای استاد جدید مفید است، باید زمینه حضور فرد را در همایش خاصی که به عنوان مثال در خارج از کشور تشکیل می‌شود فراهم کند و یا حتی اگر نیاز باشد که هر دو باهم شرکت کنند تا فرد با نحوه ارائه‌ها و همایش‌ها آشنا شود".

مصاحبه‌شونده شماره ۴ نیز بر حسب تجربه زیسته خود به عنوان منتی بیان داشت: "با یک استاد دیگه که در دانشگاه ما نیست و اون اوایل کارم منتور من بود و ازش یاد می‌گرفتم و الگوی خودم قرار داده بودم رفتم اولین کنفرانس خارجی. ابتدا من واقعاً استرس داشتم، خیلی گیج می‌شوی، حتی پوشش آنها شما را گیج می‌کند، احساس می‌کنی که اینها خیلی متفاوت هستند. منتور من سه تا اسلاید اول را خودش ارائه داد، چهارمین اسلاید را از من نظرخواهی کرد و من انگلیسی جواب دادم و خودم هم اینتر را زدم اسلاید بعدی روی پرده نمایان شد و منتورم رفت کنار و ایستاد و ادامه کار را به من واگذار کرد. در اون لحظه من تمام بدنم بهم ریخته بود، ادامه دادم و حتی دیسکاشن آخر را هم خودم توضیح دادم و ارائه را تا آخر خودم رفتم تا وقتی که وقتی همه برایم دست زدند. این اقدام منتورم باعث شد که تمام خستگی چند ساله تمام شود و ترسم از ارائه بریزد. بعد آن استاد آمد پیشم و گفت فلانی می‌خواستم بدانی بچه هم در ۱۸ سالگی پدرش دستش را ول می‌کند و می‌گوید تا الان با تو بودم، حالا دیگر برو ... اون لحظه پیش‌بینی هم می‌کردم که ممکن است خیلی مسئله برایت پیش بیاید ولی گفتم اشکال ندارد، تجربه است، برایم این موضوع را هیچ معلمی بهتر از این نمی‌توانست یاد بدهد، من این را از ایشان یاد گرفتم".

در زمینه مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در طرح‌ها و مقالات پژوهشی خود مصاحبه‌شونده شماره ۳ بر حسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "من یک کار پژوهشی از گرنتم داشتم که در آن موقع داشتم انجام می‌دادم. ازش تقاضا کردم که بیاید در این سیستم با من همکاری کند، وظایفش مشخص کردم و در انجام دادن پژوهش با من همکاری کرد و بعد در نوشتن مقاله‌های خودم او را درگیر کردم و به کمک می‌کردم. او نگارش مقاله را انجام می‌داد من نکته‌های لازم را بهش در حین کار بهش می‌گفتم و یعنی من ویراستاری نهایی کار را انجام می‌دادم".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر حسب تجربه زیسته خود بیان کرد: "اون ترم که ایشون با من کار می‌کرد، یک کار پروژه هم برای من پیش اومد که بهش گفتم اگه علاقه داری بیا که استقبال کرد و اومد و شرکت کرد که به نظرم تجربه خیلی خوبی براش بود چون بعد اون چند تا پیشنهاد پروژه برای خود ایشون پیش اومد".

در زمینه مشارکت دادن و راهنمایی اعضای هیئت علمی در پایان‌نامه‌ها مصاحبه‌شونده شماره ۷ بر حسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "اگر من مثلاً پایان‌نامه‌هایی که دارم، دانشجو به من مراجعه می‌کند، سعی می‌کنم به او بگویم تمام جلسات حاضر باشد، ببیند که بین من و دانشجو چه می‌گذرد. مثلاً دانشجو چه درخواست‌هایی دارد، چه سؤالاتی دارد، من چه طور جواب می‌دهم. بعد هم مثلاً پروپوزال و یا پایان‌نامه‌های دانشجویان را به او می‌دهم می‌گویم شما بخوان و نظر بده من خودم هم نظر می‌دهم".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر حسب تجربه زیسته خود بیان کرد: "من عادت دارم با دانشجویایی که با من پایان‌نامه دارند ماهانه جلسه‌ای می‌گذارم. از ایشون خواستم تو جلسه ما حضور داشته باشی و ببیند که ما چیکار می‌کنیم، خودم چندتا کار داوری پایان‌نامه هم دادم بهش و ازش خواستم بخواند و نظرشون را بهم بگویند. منم نظراتشون

می‌خوندم و اگر لازم بود کامنت می‌دادم بهش. در چند تا جلسه دفاع هم شرکت کرد و در پایان جلسات ازش نظر می‌خواستم".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ نیز اذعان داشت: "در بحث پژوهش‌منتور نقش خیلی مهمی دارد. حضور و کمک او می‌تواند در نگارش یک مقاله ساده باشد یا نگارش یک طرح ساده یا حتی قسمت رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویان باشد. اینجا منتور خیلی می‌تواند موثر باشد. نمونه‌ای که برای خودم بوجود آمد این بود که برخی از استادانی که من ازشون راهنمایی می‌خواستم و خیلی به من هم لطف داشتند اون ابتدا خیلی به من کمک می‌کردند تا بتوانم مشاوره و یا راهنمایی پایان‌نامه‌ها را بگیرم و موجب شناساندن من برای قبول این نقش‌ها شدند".

• مداخلات ارتباطی در مواردی نظیر؛ آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران و برخورد با دانشجویان، جامعه‌پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه و آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام با قوانین و مقررات دانشگاه نمایان است.

در زمینه آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ اذعان داشت: "منتور می‌تواند در رابطه نحوه ارتباط با اعضای هیئت علمی قدیمی‌تر به استاد جدیدتر کمک کند. یک عضو هیئت علمی جدید بدونه که باید چگونه ارتباط برقرار کند تا چه حدی دیگر افراد گروه و دانشکده، رای و آراء او را بپذیرند، حتی زمانی که اطلاعات خودش بیشتر از دیگران باشد. منتور می‌تواند از مشکلاتی که ممکن است در سر راه یک استاد جوان بخواد پیش بیاد جلوگیری کند، می‌تواند او را آشنا کند و آموزش دهد که در روابط بین فردی خودش با دیگران غرق نشود و حد و حدود اطلاعات لازم در رابطه با آن روابط را بداند".

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۷ نیز بیان کرد: "منتور نقش کلیدی در راهنمایی کردن اساتید در مورد روابط بین دانشجو و استاد دارد. مثلاً به عنوان استاد باید با دانشجو محبت و مهربانی کنید، ولی شما همیشه یادتان باشد که روابط کاری مثلاً با حریم‌ها قاطی نشود. حریم‌ها را حفظ کنید. آموزش مسائل حقوقی بود که مثلاً حق دانشجو بر استاد و حق استاد بر دانشجو و اگر اختلافاتی بین استاد و دانشجو پیش بیاید، چه طور حل و فصل می‌شود، کمیته‌های خاصی دارد؟ چه طور است؟ از جمله این که گفت اگر اختلافی بین استاد و دانشجو پیش بیاید، همیشه دانشگاه حق را به دانشجو می‌دهد چون می‌دید استاد در موضع برتر است و دانشجو در موضع ضعف که ممکن است احتمالاً او بیشتر در معرض سوء استفاده قرار بگیرد تا استاد".

در زمینه جامعه‌پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ اذعان داشت: "من انگلستان درس که تموم شد تو همون دانشکده مشغول شدم. به محض مشغول شدن یکی از اساتید قدیمی برایم جلسه‌ای گذاشتند و گفتند که شما که اخیراً در دانشکده شده‌اید بایستی در این جلسه شرکت کنید. فیلمی ۲۰ دقیقه‌ای آماده کرده بودند، که تاریخچه کل دانشگاه از قرن فلان تا الان، امکانات، مقررات و خیلی مواردی که ما بایستی بدانم را شامل می‌شد. اصلاً اینکه اختیاراتون چی هست، مسیر توسعه‌تان چه طور است، چه بروشورهایی را باید بگیرید، بخوانید اینها تو سیستم ما نیست به محض این که رفتیم تو جلسه نشستیم برام خیلی جالب بود که این استاد دارد کل اطلاعات در قالب یک فیلم مدون دانشگاه را به من معرفی می‌کند. نویسنده این فیلم به نظر من همون منتور هست که در قالب فیلم‌نامه نویس دارد سناریو می‌نویسد که چه مواردی را باید به ما بگوید و آموزش دهد. لذا یک دید کلی که همون *over view* است را به من داد".

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ نیز بیان کرد: "عضو جدید هیئت علمی باید فرهنگ دانشگاه یا موسسه را به بهترین نحو بشناسند و ببینند فرهنگ آنجا به چه صورت است. چون هر سازمان برای خودش فرهنگ خاص خودش را دارد، حتی ممکن هر دانشگاهی فرهنگ خاص خودش را داشته باشد. ممکن است دانشگاه شهید بهشتی با دانشگاه علوم پزشکی ایران با دانشگاه آزاد با دانشگاه پیام نور و ... فرهنگ سازمانی متفاوتی داشته باشند. پس افرادی که وارد سیستم می‌شوند برای اینکه بتوانند زودتر به اهداف فردی و سازمانی خودشان برسند باید آن فرهنگ را بشناسند و حضور یک منتور در کنار یک عضو جدید هیئت علمی خیلی می‌تواند در زمینه شناخت فرهنگ به او کمک کند."

در زمینه آشنا کردن افراد با قوانین و مقررات دانشگاه مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان داشت: "وقتی وارد یک پوزیشن جدید می‌شویم باید از ریز قوانین و مقررات آن مطلع شویم که این کار را یک منتور خوب می‌تواند برای فرد جدید توضیح دهد و او را آموزش دهد. به طور مثال در رابطه با ارتقا یک سری کارهای خاصی وجود دارد که اگر یک استاد می‌خواهد از استادیاری به دانشیاری و یا از دانشیاری به استادی تبدیل شود از یک منتور خوب می‌تواند استفاده نماید که قبل از شروع کار بداند که در چه حوزه‌هایی می‌تواند کار نماید و چه قوانین و مقرراتی را پیگیری نماید."

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ نیز بیان کرد: "اتفاقی که مورد بود که برای یکی از اساتید منتور حوزه قوانین و مقررات دانشگاه شدم بوم و برای اینکه قطارش در اینجا روی ریل قرار بگیرد و بداند چه نکته‌های کلیدی در مقررات آموزشی دانشگاه ما هست به او آموزش‌ها و آگاهی‌ها دادم. با توجه به اینکه ما مجموعه مقررات متمرکزی داریم از سوی وزارت علوم برای ارتقا پیدا کردن و تبدیل وضعیت شدن و هر کدام از اینها شرط و شروط های زمانی و خاص خودشان را دارند، سعی کردم ایشان را در بعد اداری و قوانین و مقررات توجه‌شون رو جلب کنم و بهشون آموزش‌هایی دادم. همچنین اطلاعاتی در زمینه فرایندهای ارزشیابی عملکرد اونها در دانشگاه و قوانین دانشگاه در مورد نحوه ارزیابی عملکردش توضیحاتی دادم. برای اینکه اعضای هیئت علمی باید بدانند که عملکردشان قرار است چطوری ارزیابی شود."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ نیز معتقد است: "به عنوان مثال من به صورت مستقیم شاید اینطور نبوده اما غیرمستقیم یا به عبارتی غیررسمی منتورم وقتی که وارد شدم می‌تونم بگم آقای دکتر ... بود یعنی من زمانی که وارد شدم و بالاخره این توفیق را پیدا کردم معاون گروه شدم دقیقاً خیلی از مباحث مربوط به قوانین و مقررات اداری دانشگاه را از آقای دکتر ... که بالاخره بیشتر از من به هر حال در دانشگاه بودند از ایشان یاد گرفتم. تجربه دیگری که داشتم این بود که من اوایل استخدامم یک طرحی را سال اول برداشتم و فکر کردم این طرح رزومه خیلی خوبی برام می‌تواند باشد. بعداً که طرح تموم شد تازه متوجه شدم من باید این قرارداد را با دانشگاه می‌بستم و چون این قرارداد را نبسته بودم اصلاً برام رزومه هم محسوب نشد. بعداً منتورم که دکتر ... بودند، به من قوانین مربوط در زمینه برداشتن طرح‌های پژوهشی و بستن قرارداد با دانشگاه را برایم توضیح دادند، هر چند که دیر شده بود ولی آموزش و تجربه‌ای شد برای طرح‌های بعدی."

۱- اقدامات بازخوردگیری: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، این عامل شامل مقوله فرعی "در نظر گرفتن سیستم ارزشیابی" و ویژگی‌هایی نظیر ارزشیابی منتور و منتی از یکدیگر و ارزشیابی دانشگاه از منتور و منتی و فرایند منتورینگ است.

در زمینه ارزشیابی منتور و منتی مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ اذعان داشت: "ولی چیزی که مسلم می‌تواند در فرایند منتورینگ و بلافاصله بعد از انجام و تموم شدن آن انجام شود، ارزشیابی منتی و منتور توسط خودشون و ضربدری است. هم منتی و هم منتور باید حس کنند که آن چیزی که از برنامه منتورینگ مدنظرشون بوده است، اتفاق افتاده است و

گاهی به صورت مکتوب گرفتن اطلاعات خیلی خوب جواب نمی‌دهد و باید در مصاحبه‌هایی که به صورت زنده از منتور و منته می‌کنیم دیدگاه آنها را نسبت به برنامه منتورینگ بسنجیم. البته از آنجایی که این کار بسیار وقت‌گیر و زمان‌بر و هزینه‌بر است بهتر در جلسات گردهمایی که بین اساتید چه منتور چه منته صورت می‌گیرد، یک سنجش کلی از دیدگاه منته و منتورهایی که در برنامه منتورینگ مشغول بودند انجام بگیرد. راه‌های دیگری هم برای سنجش دیدگاه اساتید وجود دارد که می‌توانیم به صورت مشاهده حالا حین برنامه یا از طریق پرسشنامه انجام شود که من خودم شخصاً به روش ارزیابی از طریق پرسشنامه اعتقاد زیادی ندارم. قاعدتاً برنامه‌های منتورینگ ممکن است در ابتدای راه دچار نقایصی باشند."

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۹ در رابطه با ارزشیابی دو طرفه منتور و منته از یکدیگر اشاره کرد: "ارزشیابی اگر دو طرفه باشد بهتر است چون به مرور که سابقه‌مان زیاد می‌شود، یک سری چیزها برایمان بدیهی می‌شود فکر می‌کنیم باید همان‌طور بماند. دیگر خیلی تغییر نمی‌کنیم و بعد هم چون سابقه‌مان زیاد می‌شود فکر می‌کنیم که دیگر من در آن شرایط نیستم که من را ارزشیابی کنند من دیگر خیلی بزرگم. درحالی که نباید این‌طور باشد یک ارزشیابی‌هایی برای افراد صورت بگیرد و وقتی رسمی شد دیگر منتور نمی‌تواند بگوید نه من نباید ارزشیابی شوم. بالاخره منتور هم باید متوجه شود کجاها دارد اشتباه می‌کند، ضعف خودش را متوجه شود این است که به نظر ارزشیابی باید دو طرفه باشد منتهی یک چیز اصولی حقیقتاً نمی‌توانم به چه روش ولی دو طرفه باید باشد یعنی باید از منته هم خواسته شود که نظر بدهد در مورد منتورش."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ نیز در زمینه ضرورت وجود ارزشیابی اذعان داشت: "سیستم ارزشیابی منتور و منته و حالا فیدبک دادن و وجود سیستم ارزشیابی یکی از ارکان اصلی این برنامه هست که در دانشگاه هم بایستی بوجد بیاید و در کار استاد قدیمی و استاد جدید بعنوان منتور و منته و کلاً فرایند منتورینگ باید صورت بگیرد."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ نیز در همین رابطه اظهار کرد: "هیچ کاری جدا از ارزشیابی و بازخورد و بازآفرینی نیست هیچ کاری از جمله منتورینگ. بالاخره وقتی ما داریم کارهایی در حوزه منتورینگ پیش‌بینی می‌کنیم، برنامه‌ریزی و اجرا می‌کنیم. این تلاش ما به طور مطلق موثر نیستند، جاهایی موثر و برخی جاها موثر نیست. نیازمند آنیم که ارزشیابی کنیم و ببینیم کجای کارمون درست بوده، موثر بوده است. کدوم بخش نبوده و اگر بوده چرا نبوده و اگر نبوده چرا نبوده. این چرایی‌ها چه پیامی برای بازآفرینی مجدد این برنامه دارد و به نظرم قطعاً یک کار لازمی است ولی نه فقط در قالب ارزشیابی. گفتم ارزشیابی و بازخورد و بازآفرینی یعنی حتماً منجر به یک بازبینی در همه آن فرآیندها باشد. منظورم اینکه منتور از منته، منته از منتور یا نه به نهاد بالاتر مثل دانشکده. همه اینها باید به نظرم باشد. یعنی هم خود منتور یک فرآیند ارزشیابی از خودش داشته باشد، هم منته از خودش، هم منتور از منته، هم منته از منتور و هم دانشگاه از این فرآیند."

۴- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور واکاوی تعاملات و اقدامات منتور و منته در منتورینگ اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها صورت گرفته است. یافته‌های این پژوهش براساس داده‌های حاصل از مصاحبه با اساتید و مطلعین نسبت به این حوزه حاصل شده است. با توجه به تحقیقات اندک صورت گرفته در کشور و بدیع بودن چنین موضوعی در کشور، می‌توان ادعا نمود که این پژوهش می‌تواند برای پرداختن به چنین موضوعی و توجه بیش‌تر به آن در حوزه توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی، شروع مناسبی باشد. در

نتیجه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان کلیدی در مجموع ۳ عامل اصلی و ۵ عامل فرعی به عنوان فرایندهای اصلی منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها شناسایی شدند. اولین عامل اصلی شناسایی شده، اقدامات اولیه است که براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان شامل مقوله آماده‌سازی منتی توسط منتور است و در ویژگی‌هایی همچون برگزاری جلسه اولیه، آگاه کردن منتی (عضو هیئت علمی جدیدالاستخدام) از وضعیت خود و توافق اولیه و عقد قرارداد نمایان می‌شود. در جلسه اول منتورینگ که منتور و منتی رسماً کار خود را آغاز می‌کنند، بایستی به گونه‌ای باشد که طرفین شناختی نسبت به یکدیگر پیدا نمایند. یکی از نقش‌های مهم منتور در این مرحله، آماده کردن و یا آشنا ساختن منتی با فرایند کار است. همانطور که یافته‌های این پژوهش نشان داد، در این مرحله منتی از وضعیت خود برای قرار گرفتن در فرایند توسعه آگاهی می‌یابد و طرفین در مورد فرایند کار، نحوه برگزاری جلسات و ملاقات‌ها، محورهای فعالیت، وظایف و نقش‌های خود آگاهی می‌یابند و متعهد به پایبندی به برنامه مورد توافق در قالب قراردادی که شامل این موارد است، می‌گردند. یافته‌های پژوهش‌هایی همچون وازبرن و لاکوپا (۲۰۰۳)، بلاند (۲۰۰۵) آگوری، (۲۰۱۲)، پاتر و تولسون (۲۰۱۴) بیانگر برگزاری جلسه اولیه و عقد قرارداد که در آن انتظارات و اهداف تدوین می‌شوند، می‌باشد که نتایج این پژوهش با کار آنها همخوانی و همسویی دارد. عامل اصلی دوم اقدامات یاددهی - یادگیری منتور می‌باشد که براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان با سه مقوله مداخلات آموزشی، مداخلات پژوهشی و مداخلات ارتباطی توصیف شده است که هر کدام از یک منظر این مولفه کلی را پوشش داده‌اند. بویس (۲۰۰۰) معتقد است که اکثر اعضای هیئت علمی جدید بین ۴ تا ۵ سال اول حرفه کاری خود را صرف رساندن بهره‌وری پژوهشی و اثربخشی تدریس خود به سطحی می‌کنند که استانداردهای سازمانی دانشگاه را محقق سازند. بویس همچنین مشاهده کرد که با این حال تنها تقریباً بین ۵ تا ۱۰ درصد افراد می‌توانند انتظارات خود را برای پژوهش و تدریس در دو سال اولیه کار خود محقق سازند. بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد که ویژگی‌های مثبت یک رابطه منتورینگ و فرصت‌ها و اقداماتی که منتور برای اعضای هیئت علمی فراهم می‌آورد این امکان را به اعضای هیئت علمی تازه‌کار و کم‌تجربه می‌دهد تا مهارت‌های مورد نیاز را برای تحقق انتظارات نقش سه‌گانه خود (تدریس، پژوهش، ارائه خدمات) را کسب و توسعه دهند (Paul et al, 2002; Morin & Aston, 2004; Falzarano, 2011; Taylor & Berry, 2008). همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان داد اکثریت شرکت‌کنندگان مداخلات آموزشی منتور را شامل فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های دیگر اساتید، مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک، آموزش نحوه کلاس‌داری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام معرفی نمودند. این نتایج با یافته‌های کانوکا و همکاران (۲۰۱۲)، کوک (۲۰۱۱)، فالزارانو (۲۰۱۱)، کارولین و همکاران (۲۰۰۵)، برنت و فدلر (۲۰۰۰) و فرنتر (۲۰۱۴) همخوانی دارد. برنت و فدلر (۲۰۰۰) معتقدند که در نیمسال اول آموزش، منتور و منتی ممکن است درسی را با کمک یکدیگر و با

مسئولیت بیشتر منتور تدریس نمایند. آنها یکدیگر را بطورت هفتگی در جهت کسب اطلاعاتی در مورد جلسات کلاسی دیدار می نمایند. منتهی نیز مسئولیت های زیادی را در جهت برنامه ریزی و ارائه سخنرانی ها و ساختن و رتبه بندی تکالیف و آزمون ها تقبل می نماید. در نیمسال دوم، منتهی به تنهایی درسی را تدریس می کند و منتور او را مشاهده و بازخورد می دهد. از دیگر اقداماتی که منتور می تواند در توسعه دادن فعالیت های آموزشی منتهی بکار گیرد عبارت است از اینکه کلاس درس اعضای هیئت علمی جدید را بازدید نمایند. قبل از کلاس با اعضای هیئت علمی جدید در مورد برنامه ها و پس از کلاس با پرسیدن سوالاتی در مورد جلسه درس صحبت نمایند، اعضای هیئت علمی جدید را دعوت نمایند تا در کلاس درس آنها شرکت نمایند و در مورد کارها در کلاس آنها چگونه پیش رفته است و چگونه می تواند متفاوت باشند، بحث و گفتگو نمایند، فرصتی را برای اعضای هیئت علمی جدید فراهم آورند تا کلاس های درس اساتید خوب را مشاهده و تجربه نمایند، اعضای هیئت علمی جدید را تشویق به استفاده از فعالیت ها کلاسی متنوع نظیر یادگیری فعال نمایند. منتور راهنمایی منتهی را در فعالیت های پژوهشی نیز بر عهده دارد، به او نشان می دهد که چگونه منابع مالی را شناسایی نماید، طرح های پژوهشی بنویسد، دانشجویان تحصیلات تکمیلی را راهنمایی نماید و دستاوردهای پژوهشی خود را منتشر نماید. پس از گذشت یک الی دو سال، منتور، منتهی را تشویق به جدا شدن می نماید ولی به ارائه رهنمودها و بازخوردهای خود به منتهی ادامه می دهد (Brent & Felder, 2000). مداخلات پژوهشی در این پژوهش در مواردی نظیر کمک کردن در زمینه نوشتن طرح ها و فعالیت های پژوهشی، شرکت دادن افراد در همایش ها و کنفرانس ها، مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در طرح ها و فعالیت های پژوهشی خود و مشارکت دادن و راهنمایی اساتید جدیدالاستخدام در پایان نامه ها نمایان شد. داروین و پالمر (۲۰۰۹) در پژوهش های خود نشان دادند که منتور بایستی منتهی را در زمینه های پژوهشی یاری رساند اینک چگونه اعتبارات پژوهشی را افزایش دهد، چگونه پژوهش های خود را منتشر نماید، چگونه در پروژه های پژوهشی مشارکت نماید (Darwin & Palmer, 2009). همچنین منتورها بایستی به اعضای هیئت علمی جدید طرح ها و مقالات پژوهشی موفق و غیرموفق را نشان دهند و در مورد فرایند داوری توضیحاتی دهند، اعضای هیئت علمی جدید را درگیر پروژه های پژوهشی مشترک با دیگر اعضای هیئت علمی نمایند، اطمینان یابند که اعضای هیئت علمی جدید نسبت به منابع حمایتی از پژوهش ها مطلع هستند نظیر گرنت ها و اعتبارات و نحوه آماده کردن پروپوزال های برای تأمین اعتبار و مهارت های نوشتن مقاله را در آنها ارتقا دهند (Brent & Felder, 2000). بنابراین می توان گفت که یافته های این پژوهش با نتایج محققان فوق و محققان دیگر (Waddell et al, 2016 & Kanuka et al, 2012) همسویی و همپوشانی دارد. اعضای هیئت علمی جدید در طی سال های اول کاری خود با چالش ها و مشکلات عدیده ای در برقراری ارتباط با همکاران و دانشجویان، دریافت راهنمایی در زمینه ساختار سیاسی سازمان و کسب حمایت هایی در جهت عملکرد کارآمد (Waddell et al, 2016) مواجه می شوند. کونراد بیان می کند که اعضای هیئت

علمی جدید می‌خواهند که با دپارتمان سازگار شوند و نیازمند توسعه دادن روابطی مثبت با دانشجویان، همکاران و مدیران و انطباق یافتن با جامعه و نقش جدید خود هستند. علاوه بر این آموزش عالی خاص و منحصر به فرد است، به گونه‌ای که در آن دیدگاه‌ها و نظرات مشخصی وجود دارد که قابل تجربه در محیط دیگری نیست. منتورینگ مهم است بدلیل آنکه افراد در حال گذر از چیزهایی هستند که برای اولین بار در طول سال‌های زندگی خود تجربه می‌کنند. همه افراد در تمامی جوانب مسیر زندگی خود نیازمند حمایت هستند. در چنین موقعیت‌هایی نقش منتور حیاتی است (Waddell et al, 2016). نتایج مصاحبه با خبرگان و مطلعین کلیدی در این پژوهش نشان داد که مداخلات ارتباطی منتور در مواردی همچون آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران و برخورد با دانشجویان، جامعه‌پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه و آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام با قوانین و مقررات دانشگاه متبلور است. فرنترز (۲۰۱۴) بیان می‌کند که منتور بایستی اساتید جوان را نسبت به فرایند تصدی مقام (رویه‌ها و الزامات)، درخواست تسهیلات برای سفرهای رسمی و نحوه درخواست استفاده از مرخصی‌های استعلاجی و شخصی راهنمایی و هدایت نمایند. کوک (۲۰۱۱) و فالزارونو (۲۰۱۱) مطرح می‌کنند که منتور بایستی اساتید جدید را با فرهنگ و محیط کار سازمانی آشنا نمایند. نقش منتور برای کمک به اعضای هیئت علمی جدید در جهت انطباق و جامعه‌پذیری با نقش‌های خود و انتظارات محیط علمی و آکادمیک مهم است (Waddell et al, 2016). هرچند که اقدامات و مولفه‌های مربوط به مداخلات ارتباطی منتور برای توسعه منتی ممکن است متنوع و یا بعضاً متغیر باشد، اما همانطور که مشاهده شد نتایج این بخش از پژوهش با اکثر مطالعات صورت گرفته در این زمینه (Kanuka et Searby, L., & Collins, 2010; Laverick, 2016; Darwin & Palmer, 2009) همخوانی و همسویی دارد. چرا که در اکثر این پژوهش‌ها بر نقش منتور در یاری رساندن منتی در کسب آگاهی نسبت به برعهده گرفتن نقش‌هایی در سطح دانشکده و دانشگاه و چارچوبی برای تسهیم باز اطلاعات در مورد انتظارات تصدی و ارتقا، سیاست‌های داخلی دپارتمان و دانشکده و رویه‌های دانشگاه تأکید شده است. عامل اصلی سوم اقدامات بازخوردگیری است که براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان با مقوله در نظر گرفتن سیستم ارزشیابی توصیف شده است. ارزشیابی موفقیت برنامه‌های منتورینگ و ایجاد اقدامات بهبود مبتنی بر ارزشیابی مستمر نیز لازم و ضروری است (Laverick, 2016). اهداف و پروتکل منتورینگ و شاخص‌های ارزشیابی برنامه‌های منتورینگ نیز بایستی مدنظر و مدیریت گردد. منتورینگ مستمر می‌بایست روشن و شفاف باشد. به عنوان مثال بتوان از منتورها و منتی‌ها گزارشاتی در مورد تجارب خود در فاصله‌های زمانی منظم (همچون گزارشات یکساله خود) خود درخواست نمود که این اقدام مکانیزم قابل قبولی برای دریافت بازخورد و تقویت اهمیت منتورینگ است. به همین ترتیب ممکن است مکانیزمی برای شرکت‌کنندگان وجود داشته باشد تا روابط منتورینگ، تخصیص زمان و اطلاعات و ... گزارش شود (Fountain & Newcomer, 2016).

در این پژوهش نیز براساس اطلاعات حاصل شده از خبرگان و مطلعین کلیدی، ارزشیابی از منتورینگ بایستی انجام شود که در ویژگی‌هایی نظیر ارزشیابی منتور و منتهی از یکدیگر و ارزشیابی دانشگاه از منتور و منتهی و فرایند منتورینگ تعیین گردید. اگرچه عده‌ای از متخصصین و صاحب‌نظران این حوزه معتقدند که ماهیت روابط منتورینگ به گونه‌ای است که نباید در فرایند رابطه منتور و منتهی دخالت نمود و یا به بیانی بهتر نظارت و ارزشیابی نمود. ولی در صورتیکه برنامه ساختاری رسمی به خود بگیرد، ارزشیابی مورد نیاز است در جهت اطمینان از این امر که آیا در طی این فرایند و رابطه منتور و منتهی، نیازهای منتهی محقق شده است، آیا برنامه کاربردی بوده است، نقاط قوت کدامند، نقاط قابل بهبود برنامه شامل چه مواردی هستند که در سایر برنامه‌های منتورینگ بایستی مدنظر قرار گیرد، فرایند انتخاب و هم‌تاسازی منتور و منتهی چگونه بوده است، آیا منتور قادر به تحقق و انتظارات منتهی شده است و بالعکس. از این رو و براساس نظرات مطلعین این پژوهش، ارزشیابی لازم است. پژوهش‌های محدودی به بحث ارزشیابی و در نظر گرفتن آن در سیستم آموزش عالی برای رابطه اعضای هیئت علمی با تجربه (منتورها) و اعضای هیئت علمی جدید (منتهی‌ها) اشاره داشته‌اند، با اینحال می‌توان گفت که نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های برخی از محققین از جمله لاوریک (۲۰۱۶) و فونتین و نیوکامر (۲۰۱۶) همخوان و همسو می‌باشد.

۵- منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.
- کریمیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۱). آموزش و بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، نگاهی به گذشته، چشم‌اندازی از فردا، *مجله نامه آموزش عالی*، سال ۵، شماره ۱۷، صص ۴۹-۷۶.
- عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۵). تحقیقات کیفی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال دوازدهم، شماره ۴۷.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه برپایه (گراند تئوری). تهران: نشر آگاه.
- Aguirre, A. (2012). Women and minority faculty in the academic workplace: Recruitment, retention, and academic culture. *IMDiversity, Eric Digest*, 1-4.
- Bartels, 2007. J.E. Bartels. Preparing nursing faculty for baccalaureate level and graduate level nursing programs: Role preparation for the academy. *Journal of Nursing Education*, 46 (2007), pp. 154-159.
- Bland C, Taylor A, Shollen S, Weber-Main A, Mulcahy P. (2009). Faculty Success through Mentoring: A Guide for Mentors, Mentees, and Leaders (American Council on Education Series on Higher Education) Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education. 14.
- Boice R. (1992). Lessons learned about mentoring. *New directions for teaching and learning*, 50, 51-61.
- Brent, R., & Felder, R.M. (2000). *Helping new faculty get off to a good start. American Society for Engineering Education Annual Conference Proceedings, 2000. Washington, DC: American Society for Engineering Education.*
- Cook, M. (2011). *Mentoring New Faculty at a Christian University in the Northeast: Developing a Framework for Programming*, Ph.D. Dissertation in Education, the Alan Shawn Feinstein Graduate School Johnson & Wales University.

- Charmaz, k. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publication.
- Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125–136.
- Falzarán, M. (2011). *Describing the Occurrence and Influence of Mentoring for Occupational Therapy Faculty Members Who are on the Tenure Track or Eligible For Reappointment*, Ph.D. Dissertation in Philosophy in Health Sciences, Seton Hall University.
- Feldman, M. D., Arean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M., & O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: Results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical Education Online*, 15(1), 1–8.
- Fountain, J. & Newcomer, K. (2016). Developing and Sustaining Effective Faculty Mentoring Programs. *Journal of Public Affairs Education*, 22(4).
- Gillespie, K.J., & Robertson, D.L. *A Guide to Faculty Development* (2nd edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.
- Hansman, A. & McAtee, A. (2014). Faculty Development Opportunities: Peer Coaching, Learning Communities, and Mentoring. *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 71-84.
- Jarvis, Jessica. (2004). *Coaching and buying coaching services*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Klasen, K, and Clutterbuck, D, (2002). *Implementing Mentoring Schemes; A practical guide to successful programs*, Elsevier Butterworth-Heinemann
- Kanuka, H; Archer, W; Causgrove Dunn, J; Csorba, E; Luth, R & Marentette, P. (2012).
- Katner, B. L. (2014). Anchoring a mentoring network in a new faculty development program. *journal of mentoring & tutoring*, 22(2). 91- 103.
- Laverick, D. M. (2016). Mentoring processes in higher education. *SpringerBriefs in education*.
- Rice, R. E. (2007). *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Bolton, MA: Anker.
- Morin, K.H. & Aston, K.C. (2004). Research on faculty orientation programs: Guidelines and directions for nurse educators. *Journal of Professional Nursing*, 20(4), 239-250.
- Paul, S., Stein, F., Ottenbacher, K.J. & Liu, Y. (2002). The role of mentoring on research productivity among OT faculty. *Occupational Therapy International*, 9(1), 24-40.
- Sorcinelli, M.D. & Yun, J. (2007). From mentor to mentoring networks: Mentoring in the new academy. *Change*, 39(6), 58-60.
- Potter, R. & Tolson, D. (2014). A Mentoring Guide for Nursing Faculty in Higher Education. *International Journal of Caring Sciences*, 7(3), 727-732.
- Rousseau, M. (2008). *Structured mentoring for sure success*. Pennwell books.
- Taylor, & Berry, T.M. (2008). A pharmacy faculty academy to foster professional growth and long-term retention of junior faculty members. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(2), 1-10.
- Searby, L., & Collins, L. (2010). Mentor and mother hen: Just what I needed as a first-year professor. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(20), 1–16.
- Wasburn, M. H., & LaLopa, J. M. (2003). Mentoring faculty for success: Recommendations based on evaluations of a program. *Planning and Changing*, 34(3-4), 250–264.
- Waddell, J; Martin, J; Schwind, J & Lapum, J. (2016). A faculty-based mentorship circle: positioning new faculty for success. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 60-75.
- Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.

شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران صنعت بانکداری

حسن عاشقی^۱

محمد قهرمانی^{۲*}

نادرقلی قورچیان^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۲/۲۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۱۵)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران بانکی انجام شده است. برای نیل به مقصود مذکور، از رویکرد پژوهش کیفی و روش مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است. برای تدوین چارچوب پژوهش، نخست ادبیات و پیشینه توسعه مدیران با تاکید بر شایستگی‌های مدیریتی مطالعه و چارچوب و پرسش‌های مصاحبه تدوین شد. سپس مصاحبه‌ها در جامعه آماری مدیران ستادی بانک توسعه تعاون و با روش نمونه‌گیری هدفمند اجرایی شد. جامعه مورد مطالعه، مدیران خبره بانک و نمونه آماری ۲۱ نفر از آنان بود. ابزار گردآوری اطلاعات فرم‌های مصاحبه و روش تجزیه و تحلیل، تحلیل محتوا بود. یافته‌های پژوهش نشان داد برای توسعه شایستگی مدیران می‌بایست پنج بعد، بیست مولفه و صد و دو شاخص مورد توجه برنامه ریزان آموزشی قرار گیرد. ابعاد پنجگانه عبارتند از: (۱) بعد فکری - ارزشی، (۲) بعد ارتباطی، (۳) بعد فنی - تخصصی، (۴) بعد مدیریتی و (۵) بعد توانایی. مولفه‌های بیست‌گانه عبارتند از ارزش‌های عمومی، ارزش‌های سازمانی، بینش و نگرش، ویژگی شخصی، ارتباط فردی، ارتباط بین فردی، ارتباط بانکی، رهبری، اعتبار حرفه‌ای، دانش مالی - بانکی، دانش فناوری، مهارت آموزشی - پژوهشی، مدیریت خود، مدیریت دیگران، مدیریت کسب و کار، توانایی عاطفی، توانایی ذهنی، توانایی تجربی، توانایی تحصیلی و توانایی فیزیکی. شاخص‌های صد و دوگانه در مدل نهایی آورده شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است برای توسعه شایستگی مدیران در حوزه پولی و بانکی، می‌بایست مدلی مشتمل بر یک هسته مرکزی، دربرگیرنده عناصر تشکیل دهنده شایستگی‌های مدیریتی و جامعه حامی توسعه مدیران که لایه دوم تأثیرگذار بر برنامه‌های توسعه مدیران است و ابعاد پنجگانه، مولفه‌های بیست‌گانه و شاخص‌های صد و دوگانه مورد توجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: مدیران، توسعه، مولفه‌های شایستگی و بانکداری

^۱-دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

^۲-دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: m-ghahramani@sbu.ac.ir

^۳-استاد علوم تربیتی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

۱- مقدمه

به باور بسیاری از اندیشمندان و دانشمندان حوزه علوم رفتاری توسعه با انسان شروع می‌شود و هدف فعالیت‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مرتبط با توسعه، زندگی بهتر انسان است. به عبارتی آرمان علوم بشری و آرزوی دانشمندان حوزه‌های مختلف دانش، دستیابی به توسعه است (گزارش توسعه انسانی، ۲۰۱۴). در سال‌های اخیر؛ یعنی سال‌های ۲۰۱۵ و ۲۰۱۶ توسعه چنین تعریف و تبیین می‌شود "توسعه، فرایند بسط انتخاب‌های انسانی در محیط اجتماعی قابلیت‌زا برای نیل به زندگی بهتر است" (تقی پورظهیر، ۱۳۹۴). واکاوی تعریف اخیر توسعه، بیانگر این است که توسعه بر انسان، افزایش قابلیت‌ها و گسترش انتخاب‌های وی و در نهایت زندگی بهتر او تکیه دارد (عاشقی، ۱۳۹۵).

در عصر حاضر، برخی از صاحب‌نظران با پیش‌کشیدن نقش مدیران در توسعه، ضرورت حرفه‌ای کردن مدیریت برای نیل به توسعه را مطرح و در این حوزه بحث و تبیین می‌کنند که مدیریت حرفه‌ای به عنوان یک ضلع اساسی برای نیل به توسعه پایدار و انسانی در کنار دو ضلع، توسعه اقتصادی و عدالت اجتماعی حائز اهمیت است (میرسپاسی، ۱۳۹۴) و توسعه اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جوامع و سازمان‌ها در بلندمدت به شایستگی‌های مدیران و رهبران شایسته باز می‌گردد (غفاریان، ۱۳۸۷). همچنین برخی، چالش مدیریت را بنیادی‌ترین چالش سده بیست و یکم ذکر کرده، اشاره می‌کنند چالش مدیریت، چالش پیشتازی مدیران در رهبری دگرگونی‌ها و تغییرات است. تحولاتی که صرفاً اقتصادی نیستند، فنی محض هم نیستند، بلکه دگرگونی در منابع انسانی، ابعاد اجتماعی، فلسفه فکری و کلیدی‌تر از همه، دگرگونی در نگاه به جهان است (Florido, 2014). مدل‌ها و پارادایم‌های نوین بیانگر این است که منبع قدرت سازمان‌ها در آینده پیش‌رو، نه نیروی کار، نه دارایی و منابع فیزیکی، نه تکنولوژی، بلکه مدیران و رهبران شایسته خواهند بود (فتحی، ۱۳۸۵ و غنجی و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین، با چنین نگرشی، منبع و معیار ارزش و قدرت ملت‌ها، دولت‌ها و سازمان‌ها، دانش، مهارت و شایستگی منابع انسانی خواهد بود (بیگی و قلی‌پور، ۱۳۹۵) و دانش، بینش و مهارت منابع انسانی محصول نظام‌های آموزشی در یک فرایند پیچیده و زمان‌بر است (Beusaert, 2011). از این رو، در آینده پیش‌رو، جوامع و سازمان‌هایی زمامدار امور خواهند بود که نظام آموزشی شایسته پرور را با رویکرد فراکنشی و با تفکری استراتژیک طراحی و مدیریت کرده باشند (فتحی، ۱۳۸۵ و کرمی، ۱۳۸۸). محصول چنین فرایندی، شایستگی‌هایی خواهند بود که آینده را برنامه‌ریزی و مدیریت خواهند نمود. بنابراین، تربیت مدیران و رهبران شایسته از استراتژی‌های بارز سازمان‌های پیش‌رو و موفق آینده محسوب می‌گردد. با باور به چنین فضای فکری است که "دراکر" صاحب نظر علم مدیریت بیان می‌کند "شما مدیر تربیت کنید همه چیز خودش می‌آید" (فتحی، ۱۳۸۵ و کرمی، ۱۳۹۰).

با این مقدمه، پرسش اصلی پژوهش این است که در طراحی برنامه آموزشی با هدف تربیت مدیران اثربخش و با عملکردی شغلی مطلوب می‌بایست به کدام ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌ها پرداخت؟ به عبارتی در این مطالعه، پژوهشگر دنبال شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران با رویکرد حرفه‌ای‌گرایی است.

مرور ادبیات و پیشینه موضوع "آموزش و توسعه حرفه‌ای مدیران" بیانگر این است که هدف اغلب برنامه‌های آموزش مدیران، بهبود و ارتقای شایستگی‌ها با هدف افزایش اثربخشی شغلی مدیران است (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۳). پرورش و توسعه شایستگی‌های مدیران به منظور بهبود اثربخشی شغلی، مستلزم توجه به ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های متنوعی است که از سازمانی به سازمان دیگر می‌تواند متفاوت باشد (میرسپاسی و غلامزاده، ۱۳۸۸). در مطالعات مختلف، برای آموزش و بهسازی مدیران ابعاد و مولفه‌های متعددی مطرح می‌شود که ویژگی‌های فردی، دانش و معلومات حرفه‌ای، مهارت‌ها (فکری و رفتاری)، ویژگی‌های شخصیتی و نگرشی، اعتبار حرفه‌ای و عمومی، مهارت‌های اجتماعی و سیاسی، نقش‌های مدیریتی تا ماهیت سازمان و عوامل سازمانی را در برمی‌گیرد (عاشقی، ۱۳۹۵). برای مثال در مدلی که توسط شرودر^۱ در سال ۱۹۸۹ ارائه شد، ابعادی چون دانایی، توانایی، انگیزه، ارزش و سبک مدیریت برای افزایش شایستگی و در نهایت اثربخشی مدیران مطرح شده است (غفاریان، ۱۳۸۷).

پیتر دراگر درباره اهمیت موضوع پرورش مدیر می‌گوید اگر ما در دنیای مدیریت امروز فقط در یک چیز اتفاق نظر داشته باشیم و به صورت قطعی در مورد آن حرف بزنیم، این است که رهبران ساخته می‌شوند و به دنیا نمی‌آیند. سازمان‌ها باید یک روش سیستماتیک برای مدیریت استعدادها و بهبود و ارتقای مهارت‌های مورد نیاز مدیران و رهبران عصر آینده را طراحی و عملیاتی نمایند (گودرزی و امانی، ۱۳۹۴). در این خصوص بسیاری از صاحب‌نظران سازمان و مدیریت برای پرورش مدیران مولفه‌هایی متعددی را تبیین می‌کنند که عمده‌ترین این مولفه‌ها شامل توسعه نقش‌های مدیریتی، مهارت‌های مدیریتی، توانایی‌های مدیریتی، ویژگی‌های شخصیتی، ذهنیت فلسفی، دانش مدیریتی، انگیزه، شایستگی شغلی و غیره می‌باشد (حاج کریمی و همکاران، ۱۳۹۰) که با بررسی این ابعاد و ارائه برنامه کارآمد جهت پرورش مدیر می‌توان گامی بزرگ در جهت توسعه مدیران و پرورش آنها در سازمان برداشت. البته چنانکه بدان پرداخته شد پارادایم‌ها و رویکردهای جدیدتر بر شایستگی‌های رهبری و مدیریت در سازمان تاکید و گرایش دارند و طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شایستگی روشی رایج و مورد پذیرش‌تر محسوب می‌شود (فتحی و اجارگاه و نوری، ۱۳۹۵).

^۱-MD. Schroder

شایستگی^۱، اصطلاح مورد استفاده برای توصیف مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش‌ها^۲ است که منجر به عملکرد شغلی موفق و در نهایت موجب نیل به اهداف و اولویت‌های سازمانی می‌گردد (Puteh, 2015). شایستگی‌ها نوعاً با عباراتی بیان می‌شوند که در رفتارهای حین انجام کار قابل مشاهده هستند. شایستگی‌ها اغلب با شرکت در برنامه‌های آموزشی، بکارگیری مربیگری فردی، همچنین از طریق فرصت‌های شغلی مانند درگیری در پروژه‌ها و فعالیت‌های تیمی توسعه می‌یابند (بیگی و قلی پور، ۱۳۹۵). به عبارتی، مطالعات شایستگی یکی از راهبردی‌ترین زمینه‌های پژوهشی و بنیادی‌ترین راه‌های تشخیص صلاحیت‌های شغلی، یک حرفه است که هدف اصلی آن تشخیص دانش و مهارت مورد نیاز یک شغل است (Chen, 2004). فرهنگ آکسفورد شایستگی را به عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام یک وظیفه تعریف کرده است. به عبارتی شایستگی به یک نوع برتری، خاص و متمایز بودن اشاره دارد که ریشه در دانش، مهارت، بینش، نگرش، ویژگی، توانایی، اعتبار و تجربه و انگیزه ناب و مناسب دارد. لکن توافق و اجماع جمعی و همگانی در این خصوص وجود ندارد (کریمی و صالحی، ۱۳۸۸). از نگاه مینگ و مونیکا^۳ (۲۰۱۰) شایستگی به رفتارهای قابل بروزی اشاره دارد که یک فرد برای انجام موفقیت آمیز نقش خود باید دارا باشد و بر پایه دانش، مهارت، توانایی و سایر ویژگی‌های فردی شکل می‌گیرد. دیمر^۴ و همکارانش (۲۰۱۱) بر این عقیده هستند که شایستگی، تاثیرگذاری کارکنان بر مشتریان در سایه فرهیختگی و تبحر از نظر دانش، مهارت و رفتار حرفه‌ای است. به باور نویسندگان شایستگی داشتن مجموعه‌ای از مولف‌ها و شاخص‌ها مانند دانش، مهارت، بینش، انگیزه، ظرفیت، اعتبار، تجربه، ارزش و غیره است که موجب عملکرد برتر و مطلوب یک مدیر در سازمان می‌گردد؛ به عبارتی آنچه موجب شایسته جلوه کردن یک مدیر می‌شود، یک عامل خاص نیست، بلکه مولفه‌های متنوعی مطرح هستند که در شرایط و موقعیت‌های مختلف ترکیب‌های متفاوتی از آن عوامل و عناصر موجب عملکرد برجسته مدیر می‌شود. با نگرشی متفاوت‌تر، برخی از صاحب‌نظران ترکیب برخی از سرمایه‌ها را که شایستگان جوامع و سازمان‌ها صاحبان آن هستند، شایستگی تعریف می‌کنند. الف) سرمایه فکری: سرمایه اصلی مدیران در این نگرش، سرمایه فکری، یعنی؛ داشتن دانش، تخصص و مهارت حرفه‌ای است. به عبارتی آنها دارای دانش تخصصی و مهارت هستند و در عمل دانش خود را بکار می‌گیرند. ب) سرمایه عاطفی: در کنار سرمایه فکری، شایستگان مالک سرمایه عاطفی نیز هستند. سرمایه عاطفی به تعلق ملی و سازمانی اشاره دارد. افراد شایسته از انگیزه بالایی برای بهره‌گیری از دانش و تخصص خود در راستای توسعه سازمان دارند. ج) سرمایه اجتماعی: عصر حاضر، عصر مدیریت شبکه‌ای و عصر تعامل‌های پیچیده و تو در تو جهانی، ملی و

¹-Competencies

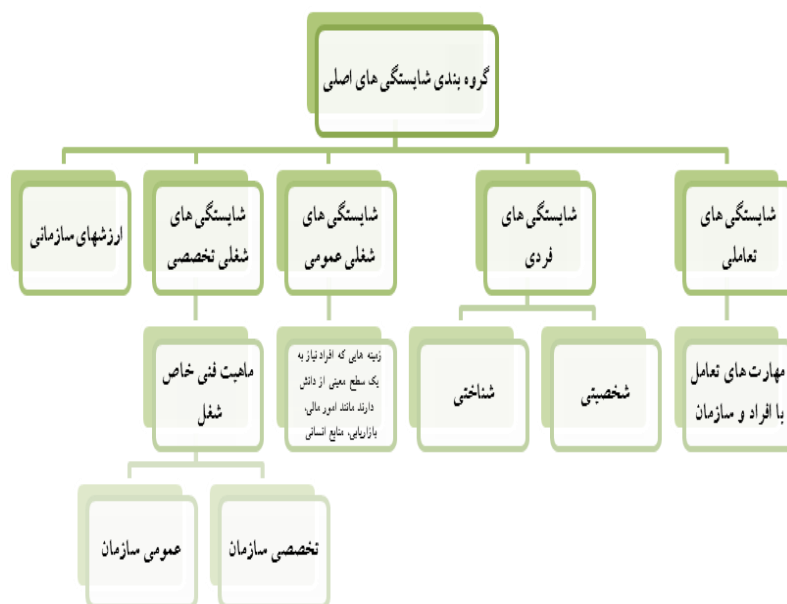
²-knowledge, skills and attributes

³-Meng & Monica

⁴-Deemer

سازمانی است. بنابراین مدیران شایسته باید توانایی کار با دیگران، توانایی کار با تیم، مهارت تیم سازی و شبکه سازی و استفاده از فرصت‌های پرتنوعی که در شبکه‌های مجازی وجود دارد را داشته باشد و (د) سرمایه اخلاقی: شایستگان فراتر از همه سرمایه‌ها باید از سرمایه اخلاقی برخوردار باشند. اگر فردی همه سرمایه‌های پیش گفته را دارا باشد اما سرمایه اخلاقی نداشته باشد باز هم نمی‌توان عنوان مدیر شایسته به او داد (خوارزمی، ۱۳۸۴).

یافته‌های حاصل از مرور پیشینه موضوع "آموزش و توسعه حرفه‌ای مدیران" نیز ابعاد، مولفه‌ها و شایستگی‌های متنوعی را برای توسعه حرفه‌ای مدیران بدست می‌دهد که در ادامه به مرور برخی از این پژوهش‌ها می‌پردازیم. نتایج تحقیقات شاین (۲۰۰۵) در خصوص عوامل موثر بر توسعه حرفه‌ای نشان داد عملکرد و مهارت مدیران در سازمان‌هایی که فرهنگ آنها تقویت‌کننده مشارکت است، بهتر است. هنبریچ^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که طراحی یک مدل توسعه حرفه‌ای مدیران می‌تواند به عنوان موتور یک سازمان عمل کند و در سازمان ظرفیتی برای رویارویی با چالش‌های محیطی در قرن بیست و یکم فراهم سازد. در مطالعه‌ای در سال ۲۰۰۵ توسط بخش بانکی گروه آموزشی "بانک ست (BS)"^۲ شایستگی‌های مدیران بانکی در شش گروه شایستگی به شرح نمودار زیر (۱) طبقه‌بندی شده است:



نمودار شماره ۱: گروه بندی شایستگی‌های مدیران بانکی (BANKSETA, 2005)

^۱-Haneberg

^۲-BANKSETA-COMPETENCE FRAMEWORK

یانگ (۲۰۰۸) دوازده شایستگی مورد استفاده در صنعت بانکداری در فرایند مصاحبه برای انتصاب یا ارتقا داوطلبان به مشاغل مدیریت را عبارت از خلق چشم‌انداز، شم کسب و کار و کارآفرینی، شنود مؤثر، تفکر یا اقدام استراتژیک، اعتمادسازی، نفوذ بر افراد، مدیریت تغییر، توسعه دیگران، تسهیم دانش، قضاوت و تصمیم‌گیری، جذب و مشتری‌گرایی و انعطاف‌پذیری و سازگاری می‌داند. وزیرانی^۱ (۲۰۱۰) در خصوص شایستگی مدیران بیان می‌کنند که شایستگی‌های مدیریتی همانند کوه یخی هستند که بخش اعظم آن در زیر آب قرار دارد و بخش کوچکی از آن به مثابه مهارت و دانش در قله آن قرار گرفته و سر از آب بیرون برآورده اند. عناصر دربرگیرنده شایستگی‌ها کمتر قابل مشاهده هستند اما به طور گسترده رفتار ظاهری را کنترل و هدایت می‌کنند. نقش اجتماعی و خویش‌شناسی در سطحی از آگاهی فرد وجود دارد؛ لکن صفات اختصاصی و انگیزه‌ها در سطح زیرین کوه یخ هستند که در آب قرار دارد و در اعماق وجود فرد جا گرفته است. ایوانز (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای مولفه‌های شایستگی را در سه طبقه کلی قرار داده است: ۱- مولفه رفتاری^۲، ۲- مولفه نگرشی^۳ و ۳- مولفه فکری^۴. ریف^۵ (۲۰۱۳) شایستگی مدیران را کیفیات ویژه و خاص، دانش، مهارت و رفتارهایی می‌داند که برای موفقیت شغلی یا ایفای نقش مدیریتی ضروری است. شایستگی‌هایی چون فنون مذاکره، سیاست، مدیریت زمان، تصمیم‌گیری برای حل مساله، ارتباطات، برنامه‌ریزی، سازماندهی، کار تیمی، توان متقاعدسازی، مدیریت استرس و غیره که ویژگی اساسی یک مدیر محسوب می‌شود. بیری استنوا و همکارانش^۶ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان "مدیریت نظام آموزش و توسعه حرفه‌ای مدیران" ابعاد توسعه حرفه‌ای مدیران را مشتمل بر چهار حوزه می‌دانند: ۱- ویژگی‌های شخصی مثل هوش، خلاقیت و خودمدیریتی، ۲- توانایی‌های حرفه‌ای مثل رهبری تعاملی، رقابتی و سازمانی، ۳- ویژگی‌های خاص مثل دانش حرفه‌ای، مدیریت ریسک، کارآفرینی و ۴- تیپ شخصیتی مثل سازگاری اجتماعی، اجتماعی و فعال بودن، ثبات عاطفی. نواز و همکارانش (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان "توسعه حرفه‌ای کارکنان بانک‌های پاکستان: مطالعه مقایسه‌ای بین بانک‌های دولتی و خصوصی در پنجاب پاکستان" به مطالعه توسعه حرفه‌ای در بانک‌ها پرداخته اند. هدف اصلی این پژوهش تعیین تاثیر آموزش بر توسعه حرفه‌ای در ابعاد دانشی، مهارتی و تجربی بوده است. اونی و همکارانش (۲۰۱۳) از گروه مطالعات کارآفرینی و کسب و کار دانشگاه فدرال تکنولوژی در پژوهشی با عنوان "ارزیابی تاثیر آموزش و توسعه مدیریت در صنعت بانکداری نیجریه" به بررسی وضعیت آموزش و توسعه در صنعت بانکداری این کشور پرداختند. این پژوهش یک مطالعه توصیفی بوده که جامعه آماری آن ۲۴ بانک بودند که از بین آنها ۷ بانک به طور تصادفی انتخاب و ۳۵۰ مورد

^۱-Vazirani

^۲-Behavioral component

^۳-Attitudinal component

^۴-Intellectual component

^۵-Ref

^۶-Bayarystanova

پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها و اطلاعات توزیع شده بود. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داده است که آموزش در توسعه مدیران صنعت بانکداری تاثیر مطلوبی دارد. برایتز و ویلدسمن^۱ (۲۰۱۴) در مطالعه با عنوان "یک مدل جهانی شایستگی برای بانک‌ها" مدل شایستگی برای بانکداران را با مرور مدل‌هایی چون مدل شایستگی‌های جهانی SHL، مدل شایستگی سازمان بهداشت جهانی (WHO) و مدل دانشگاه مرکزی میشیگان تدوین و معرفی نموده است. این مدل شایستگی، مشتمل بر صلاحیت‌های تخصصی شغلی و عملکردی^۲، شایستگی‌های توانمندساز^۳، شایستگی‌های مدیریتی و رهبری^۴، شایستگی‌های اخلاقی^۵ و شایستگی درک پیچیدگی‌های محیطی^۶ بوده است که در جدول زیر نمای کلی مدل ترسیم شده و در ادامه شایستگی‌های مرتبط با هر بعد تشریح شده است. الف: شایستگی‌های مرتبط با دانش تخصصی: شایستگی‌هایی مانند شناخت و تحلیل اقتصاد ملی، مالی و مالیه عمومی، نوشتن گزارش و تحقیقات اقتصادی، تحلیل بازار و فرصت‌های بازار، مدیریت ریسک، حسابداری، مدیریت منابع و مصارف، حقوق بانکی، تحلیل صنعت بانکی، مدیریت ارز و مالیه بین المللی. ب: شایستگی‌های مرتبط با توانمندسازها: مدیریت برخورد و تعاملات بین فردی و کار تیمی، ج: شایستگی‌های اخلاقی: مشتمل بر اخلاقیات و ارزش‌ها و د: شایستگی‌های مرتبط با رهبری و مدیریت: مشتمل بر شایستگی‌های مدیریت بر دیگران.

در گزارش سازمان توسعه همکاری اقتصادی (۲۰۱۵) توسعه حرفه‌ای مدیران با اصطلاحاتی چون توسعه حرفه‌ای مداوم^۷ (تاکید بر یادگیری مستمر)، یادگیری حرفه‌ای^۸ (تاکید بر دانش، مهارت، نگرش، باور و اقدامات حرفه‌ای)، جوامع/شبکه یادگیری حرفه‌ای^۹ (تاکید بر حمایت متقابل و تعامل تجربه)، منتورینگ^{۱۰} (تعامل حرفه‌ای با یک همکار مشخص دارای تجربه بیشتر) و مربیگری^{۱۱} (متمرکز بر مهارت خاص، نوآوری و تغییر) و اقدام پژوهی (بهره‌گیری از پژوهش برای بهبود عمل) مرتبط است. گرینهام^{۱۲} در موسسه بانکداری ایرلند (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای چارچوب برنامه آموزش و توسعه مدیران بانکی را مشتمل بر عناصر و عواملی به شرح الف) شایستگی‌های اصلی (راهبری نظام اخلاقی و امور شعب و مدیریت ریسک در موسسات مالی) و ب) شایستگی‌های فرعی (مدیریت امور مالی، مدیریت دارایی‌ها و استراتژی و نوآوری برای خدمات مالی خرد) تبیین کرده است. در بعد نظام اخلاقی و اداره امور

¹-David W. Brits & Theo H. Veldsman

²-Functional and professional specialisation competency

³-Enabling competencies

⁴-Leadership or management competencies

⁵-Ethical competencies

⁶-Contextual complexity competencies

⁷-Continuing professional development (CPD)

⁸-Professional learning

⁹-Professional learning community/ network

¹⁰-Mentoring

¹¹-Coaching

¹²-Grenham, Gerry

شرکت^۱، چارچوب‌های قانونی و نظارتی، اصول عملیاتی اداره شرکت‌ها، مبانی نظری و کاربردی دانش تخصصی خدمات مالی، مدیریت عمومی سازمان، چالش‌های اخلاقی پیش روی مدیران و توسعه توانایی بانکداران مدنظر قرار می‌گیرد. در بعد مدیریت ریسک در مؤسسات مالی^۲، اصول عملیاتی مدیریت ریسک و نحوه کاربرد آن‌ها در خدمات مالی مطرح می‌شود. همچنین شناخت انواع مختلف ریسک از جمله ریسک بازار، ریسک نرخ بهره، ریسک اعتبار، ریسک رفتار و ریسک عملیاتی از شایستگی‌های مطرح در این بعد می‌باشد. در بعد اداره امور مالی^۳، جنبه‌های ضروری مالی شعب مثل تأمین مالی و اصول سرمایه‌گذاری، امنیت کار، مدیریت سرمایه، ترکیب، ادغام و سیاست تقسیم سود مدنظر قرار می‌گیرد. در بعد مدیریت دارایی (سرمایه)^۴، شایستگی‌هایی چون درک صحیح از برنامه‌ریزی مالی و مدیریت سرمایه در تعامل با مشتریان و شناخت ابزارها و مدیریت اوراق بهادار از موضوعات مهم می‌باشد. در این بعد طیف وسیعی از شواهد تجربی و نظری با هدف آرایه بهترین راه حل برای مشاوره دادن به مشتریان، سرمایه‌گذاری و مدیریت سرمایه با هم تلفیق می‌شود. در بعد استراتژی و نوآوری برای خدمات مالی خرد^۵ با اشاره به مباحثی چون تاثیر فناوری اطلاعات بر مدل کسب و کار بانک‌ها به شایستگی‌هایی چون مدیریت آینده، شناخت شبکه‌های اجتماعی نوین، شناخت بانکداری دیجیتال پرداخته شده است.

پژوهشی در امریکا، مدل‌های رایج در بخش خدمات مالی را جمع‌آوری و فهرستی حاوی ۲۰ شایستگی را معرفی نمود که بیش از سایر شایستگی‌ها در بخش بانکی رایج و یا متداول است (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۳). شایستگی‌هایی چون ارتباط و نوشتار، پاسخ‌گویی، قضاوت و انعطاف‌پذیری، شنود مؤثر، مذاکره، مدیریت تعارض، مربی‌گری، مدیریت استرس، انرژی/پشتکار، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، تفکر تحلیلی، سازماندهی، تصویرسازی، رهبری، ابتکارعمل، نظم و انضباط و کنترل یا نظارت.

در یک نگرش کلی با توجه به ادبیات و پیشینه مرور شده می‌توان بیان کرد برای توسعه مدیران باید مولفه‌ها و شاخص‌های مرتبط با شایستگی‌های مورد نیاز مدیران در عصر حاضر و جهان آینده شناسایی و تبیین گردد. بنابراین، با عنایت به مساله اصلی این پژوهش که شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران بانکی با رویکرد حرفه‌ای‌گرایی می‌باشد، اهداف زیر این پژوهش را هدایت نموده است :

- ۱- شناسایی و تبیین مولفه‌های شایستگی مدیران بانکی
- ۲- طبقه‌بندی مولفه‌های شایستگی‌های مدیران بانکی

¹-Ethics and Corporate Governance

²-Risk Management in Financial Institutions

³-Corporate Finance

⁴-Asset Management

⁵-Strategy & Innovation for Retail Finance Service

۳- تعیین شاخص‌های مرتبط با مولفه‌ها و ابعاد شایستگی مدیران بانکی.

۲- روش تحقیق

برای انجام این پژوهش، با هدف کشف ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران، نخست ادبیات و پیشینه پژوهش مورد مطالعه قرار گرفت. هم‌زمان با مطالعه ادبیات و پیشینه، اسناد و مدارک و برخی برنامه‌های مورد توسعه مدیران نیز مورد بررسی قرار گرفت. به منظور تدوین یک چارچوب منطقی، در قالب جلسات تک نفری یا چند نفری موضوع به بحث گذاشته شد و تجربه زیسته مدیران یا از نزدیک طی چند جلسه مشاهده یا مورد مصاحبه اولیه قرار گرفت. پس از طی این مراحل، فرم مصاحبه ساختار یافته تهیه و با مشاوره و هم‌اندیشی ۷ نفر خبره دانشگاهی - بانکی نهایی شد. بنابراین، با عنایت به رویکرد پژوهش که کیفی مبتنی نظریه داده بنیاد می‌باشد، گردآوری داده‌ها و اطلاعات با استفاده از فرم مصاحبه ساختار یافته و همچنین مشاهده تداوم یافت. رویکرد نظریه داده بنیاد یک نوع روش پژوهش کیفی است که به طور استقرایی یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را برای تدوین نظریه در خصوص پدیده مورد بررسی بکار می‌گیرد (محب زادگان، ۱۳۹۲). به عبارتی، پژوهش کیفی فرایندی پیچیده است که انجام آن مستلزم صرف وقت نسبتاً طولانی است. از این رو، پس از تهیه فرم مصاحبه، برنامه زمانی مصاحبه‌ها تنظیم و پروتکل مصاحبه که بیانگر شرایط مصاحبه، زمان مصاحبه، مدت مصاحبه، سوالات مصاحبه بود، طی نامه ای به جامعه هدف ارسال شد. پس از اعلام وصول برنامه مصاحبه از سوی جامعه آماری، برنامه با تماس تلفنی هماهنگ شد.

برای گردآوری اطلاعات، بعد از مطالعه ادبیات، پیشینه، اسناد بالا دستی و درون سازمانی، با ۲۱ نفر از مدیران خبره ستادی بانک توسعه تعاون که شناخت، تجربه کافی و متنوعی در حوزه مدیریت بانکی داشتند، با رویکرد خط شکسته^۱ مصاحبه انجام و داده‌ها و اطلاعات گردآوری شد. جامعه آماری پژوهش مدیران خبره بانکی بودند که با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند.

جدول شماره ۱: نمونه آماری در بخش مصاحبه‌ها

ردیف	مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد
۱	دکتر	۱۲	۵۸
۲	کارشناسی ارشد	۹	۴۲
۳	مجموع	۲۱	۱۰۰

منبع: (محاسبات نگارندگان)

^۱-Zigzag

در نمونه‌گیری هدفمند، هدف پژوهشگر انتخاب نمونه‌هایی است که در خصوص موضوع پژوهش اطلاعات جامع و مناسبی دارند. یکی از مراحل مهم در فرایند گردآوری داده‌ها در پژوهش کیفی، شناسایی افراد یا موقعیت‌های مورد مطالعه و دستیابی و برقراری ارتباط با آنان است، تا بتوان داده‌های مناسبی بدست آورد. مرحله مهم دیگر، نمونه‌گیری هدفمند از افراد و موقعیت‌ها است تا مناسب‌ترین افراد و موقعیت‌ها برای مصاحبه یا مشاهده انتخاب گردد (بازرگان، ۱۳۹۲). پس از نمونه‌گیری هدفمند، فرایند مصاحبه با مدیران خبره و مطلع کلیدی تا هنگام شناسایی و توصیف کامل ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌ها و حصول اشباع نظری استمرار یافت.

برای تحلیل داده‌ها با روش تحلیل محتوا، فرایند کدگذاری باز و محوری مورد استفاده قرار گرفت (بازرگان، ۱۳۸۷). از طریق تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران با شناسایی، یادداشت‌برداری و طبقه‌بندی مفاهیم تعیین شد. برای طبقه‌بندی، داده‌ها و اطلاعات گردآوری، یادداشت، متون مورد بررسی مجدد قرار گرفت و در قالب کدهای باز طبقه‌بندی و کدهای استخراج شده به صورت دسته‌های عمده‌تر دسته‌بندی شد. در نهایت دسته‌ها بازبینی و موارد تکراری حذف، موارد مشابه و کوچکتر ادغام و مقوله‌ها مشخص و مقوله‌ها در چارچوب ابعاد طبقه‌بندی شدند. به عبارتی مدل استخراجی دارای ۵ بعد، ۲۰ مولفه و ۱۳۲ شاخص برای توسعه شایستگی مدیران می‌باشد. پس از نهایی شدن تحلیل داده‌ها و استخراج مدل مفهومی، به منظور سنجش اعتبار مدل با ۷ نفر از مدیران بانکی و ۳ نفر چهره دانشگاهی در قالب یک گروه کانونی طی ۱۲ ساعت در خصوص ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های مدل هم‌اندیشی و توافق صورت پذیرفت.

جدول شماره ۱: مشخصات اعضای گروه کانونی در بررسی نهایی مدل توسعه حرفه‌ای مدیران

ردیف	مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد
۱	دکتر	۷	۷۰
۲	کارشناسی ارشد	۳	۳۰
۳	مجموع	۱۰	۱۰۰

منبع: (محاسبات نگارندگان)

بعد اخلاقی پژوهش: در فرایند انجام پژوهش، اخلاق پژوهش نیز از اولویت‌های پژوهشگران بود. در این خصوص برای رعایت اخلاق پژوهشی، قبل از شروع مصاحبه‌ها با مصاحبه‌شوندگان توافق و هماهنگی لازم انجام شد و مصاحبه در قالب یک پروتکل توافقی صورت پذیرفت. در این رابطه، طی نامه ای موضوع و پرسش‌های مصاحبه به مصاحبه‌شوندگان ارسال و در آن تعهد اخلاقی پژوهشگران برای رعایت امانت اعلام شد. فرایند مصاحبه با هماهنگی و توافق قبلی به سه شیوه ضبط کامل مصاحبه، ضبط برخی از قسمت‌های مصاحبه و یادداشت برداری مستندسازی شد.

۳- یافته‌های پژوهش

در این بخش بر مبنای هدف و سوالات تحقیق، یافته‌های حاصل از فرایند گردآوری، طبقه بندی و تحلیل داده‌ها آورده شده است. برای پاسخ به پرسش تحقیق چنانکه اشاره شد، پژوهشگران ادبیات و پیشینه را بررسی و عوامل و شاخص‌های مرتبط با توسعه شایستگی مدیران را شناسایی و متن و مفاد فرم مصاحبه را تنظیم و به اجرای مصاحبه‌ها پرداختند. در جدول زیر نمونه‌ای از مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها به عنوان ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های مهم برای توسعه شایستگی مدیران آورده شده است.

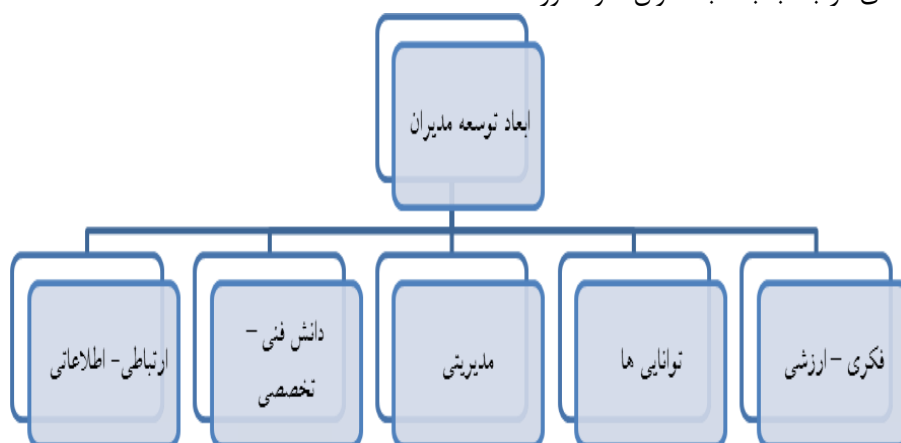
جدول شماره ۱: تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و شناسایی کدهای باز (مفاهیم اصلی) و مقوله بندی آن‌ها

مقوله اصلی	خبرگان	کدهای باز یا مفاهیم استخراج شده
فکری - ارزشی بعد	م ۱، م ۲، م ۵، م ۷، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۷ م ۱۸ و م ۲۱	انعطاف‌پذیری، انصاف، ریسک‌پذیری، تعهد به بانک، زبان بدن، پوشش و آراستگی ظاهری، هماهنگی کفش، لباس، کمربند و ساعت و انگشتر، نوآور و خلاق، منتقد بودن، پاسخگو بودن، فرصت شناس، مساله شناس، مسولیت پذیری، نظم و انضباط، آینده نگری، تعادل، قاطع، ترجیح منافع بانک بر دیگر منافع، جذب مشتری و مشتری مداری، امانت دار و امین، الگو بودن برای دیگر کارکنان.
تعاملات و توانمندی‌های ارتباطی	م ۱، م ۴، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۶، م ۲۰	ارتباط کلامی و غیرکلامی درون سازمان و برون سازمانی، تعامل با مدیران هم حوزه و همکار، فعالیت‌های رسانه‌ای، حضور در جلسات، سواد ارتباط موثر، ارتباطات فردی، گروهی و سازمانی، ارتباطات نوشتاری، ارزش پنداشتن خود و اندیشه‌های خود، قدرت بیان گفتاری، تعامل توأم با احترام با رقبای، حمایت دیگر مدیران به ویژه مدیران تازه کار، بازخورد دادن و گرفتن، ارتباطات جمعی و اینترنتی، عضویت در شبکه‌ها و انجمن‌های حرفه‌ای و تخصصی.
دانش فنی و تخصصی	م ۱، م ۲، م ۳، م ۱۵، م ۱۶ و م ۱۹	توسعه دانش شغلی برای انجام وظایف، حضور در برنامه های آموزشی، تسلط به قوانین و آیین نامه‌های بانکی، آگاهی کامل بر شرح وظایف مدیر بانکی، آشنایی با بانکداری، آشنایی با اصول مدیریت، شناخت روانشناسی مدیریت، ابعاد اجتماعی مدیریت، آینده پژوهشی بانکی، شناخت اقتصاد جهانی و ملی.
توسعه مهارت‌های مدیریتی	م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۱۰، م ۱۳، م ۱۵، م ۲۰ و م ۲۱	خودکنترلی، مدیریت هیجان، مدیریت خشم و شادی، تحمل نقد، حضور در برنامه های آموزشی (دوره، سمینار و...)، آموزش - های مدیریتی، مطالعه مقالات و کتاب های مدیریتی (کاغذی و الکترونیکی)، مطالعه و بررسی تحلیل ها و نظرات کارشناسان صنعت، حضور در جلسات و کارگروه‌های تخصصی، مدیریت دانش مرتبط با کسب و کار با توجه به پیشرفت فناوری و تکنولوژی، نتیجه گرایی و فرایند گرایی، مدیریت عملکرد، مهارت برنامه‌ریزی و هدایت کسب و کار، مربیگری دیگران، رهبری دیگران، تیم‌سازی و مدیریت تیم، خلق و هدایت ارزش‌های مشترک، نظارت و کنترل دیگران.
توسعه و بهبود توانایی‌ها	م ۱، م ۲، م ۳، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۱۳، م ۱۸	داشتن هوش عاطفی، فعالیت به عنوان مدیر، تجربه آموزش مدیریت، تحصیلات تخصصی بانکی، توانایی تصمیم‌گیری در شرایط بحرانی، قدرت جسمانی و چالاکي، توانایی یادگیری و توسعه
بهبودی و توسعه مهارت رهبری	م ۱، م ۳، م ۴، م ۵، م ۷، م ۹، م ۱۱، م ۱۴، م ۱۸ و م ۲۰	توانایی تصریح و تثبیت ارزش‌های سازمانی، توانایی رعایت و ترویج اصول اخلاقی، نقش آفرینی بهنگام با رویکرد اقتضایی، توانایی ایجاد تعهد در افراد، مدیریت تغییر.

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همانگونه که از داده‌ها و اطلاعات جدول شماره ۳ قابل استنباط است برای تدوین مدل توسعه شایستگی مدیران می‌بایست ابعادی چون بعد ارزشی - فکری، بعد ارتباطی، بعد فنی و تخصصی، بعد مدیریتی و بعد توانایی مدنظر قرار گیرد. بنابراین، با توجه به یافته‌های پژوهشگران از مطالعه و بررسی ادبیات، پیشینه، تحلیل مصاحبه‌ها و جلسات هم‌اندیشی، یافته‌های پژوهش در سه بخش طبقه‌بندی و در ادامه آورده شده است:

الف: ابعاد توسعه شایستگی مدیران: یافته‌های حاصل از ادبیات، پیشینه و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها نشان می‌دهد مولفه‌های شایستگی مدیران بانکی می‌بایست در ۵ بعد مدنظر قرار گیرد که در نمودار شماره ۱ نمای شماتیک آن ترسیم شده است. در ادامه ابعاد پنجگانه تعریف شده و متون برخی از مصاحبه‌های مرتبط با ابعاد به عنوان نمونه آورده شده است.



نمودار شماره ۲: ابعاد توسعه شایستگی مدیران

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

بعد اول: ارزشی - فکری: این بعد مشتمل بر شاخص‌ها و مولفه‌های احصاء شده در حوزه‌هایی چون ارزش‌ها، ویژگی‌های فردی و شخصیتی و نگرش و باور است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان دارای مدرک دکترا و سابقه مدیریت منابع انسانی در صنعت بانکداری بیان کرده‌اند "باور به کرامت انسانی، عدالت محوری و عدم تبعیض و ویژگی‌های شخصیتی" برای توسعه مدیران الزامی است. در مصاحبه دیگری اشاره شده است عدالت، عدم تبعیض، احترام به مشتریان درونی و بیرونی، قاطعیت در تصمیم‌گیری و ... از موازین اخلاقی و اجتماعی و ارزش‌های حاکم در نظام بانکی است.

بعد دوم: ارتباطات: این بعد مشتمل بر شاخص‌ها و مولفه‌های احصاء شده در حوزه‌هایی چون ارتباط فردی، تعاملات بین فردی، ارتباطات بانکی، رهبری و اعتباری حرفه‌ای است.

در یکی از مصاحبه‌ها آمده است: نوع پوشش، نوع لباس، راه رفتن، سخن گفتن مدیرحامل پیام است... همچنین در مصاحبه دیگری اشاره شده است گشاده رویی، دست به قلم بودن و توانایی یادداشت برداری و مدیریت اندیشه‌ها و افکار از مهارت‌های مورد نیاز مدیران بانکی است...

بعد سوم: توانایی: این بعد دربرگیرنده شاخص‌ها و مولفه‌های احصاء شده در حوزه‌هایی چون توانایی عاطفی، توانایی ذهنی، توانایی تحصیلی، توانایی تجربی و توانایی فیزیکی است.

در متون مصاحبه در این بعد به مثال‌هایی چون ... مدیر باید تمایل و علاقه به مدیریت داشته باشد... در نظام بانکی مردان و افراد میانسال برای مدیریت مناسبند... برای مدیران بانکی داشتن مدرک کارشناسی در رشته‌هایی چون حسابداری، مدیریت مناسب است و مدرک کارشناسی کفایت می‌کند... عقیده دارم هر چه مقطع تحصیلی بالاتر باشد، حتی تا سطوح دکتری می‌تواند در توسعه و پیشبرد اهداف بانک موثر باشد...

بعد چهارم: مدیریت: این بعد دربرگیرنده شاخص‌ها و مولفه‌های احصاء شده در حوزه‌هایی چون مدیریت خود، مدیریت دیگران و مدیریت کسب و کار است. در این بعد شایستگی‌هایی مانند خودتنظیمی، برقراری تعادل بین کار و زندگی، توسعه فردی، جانشین‌پروری، مدیریت امور مالی و موارد مشابه مطرح است.

در یکی از مصاحبه‌های اشاره شده است: ... قابلیت‌های مورد انتظار از مدیران بانکی متناسب با پیچیدگی‌های فعالیت‌های بانکی و به روزرسانی این شایستگی‌ها برای توسعه مدیران اساسی است. در مصاحبه دیگری اشاره شده است مدیران به تناسب وظایف و سطوح مدیریتی خود نیاز است توانایی تحلیل وضع موجود بانکی، آینده پژوهی نظام بانکی، تحلیل‌های مالی و اقتصادی در سطح ملی و بین‌المللی را داشته باشند.

بعد پنجم: دانش فنی - تخصصی: در این بعد شاخص‌ها و مولفه‌های مرتبط با حوزه دانش فنی و تخصصی مورد نیاز مدیران احصاء و طبقه شده است. دانش فنی-تخصصی در حوزه‌های مالی، اعتباری، دانش و مهارت مربیگری، دانش مدیریت پژوهش، نوشتن گزارش‌های تخصصی بانکی پژوهش محور، شناخت اصول بانکداری، تحلیل مالی - اقتصادی، دانش فنی فناوری و غیره از شایستگی‌های مطرح در این بعد است.

برای نمونه یکی از مصاحبه شوندگان با بیش از ۳۱ سال سابقه بانکی، در خصوص اهمیت و ضرورت تسلط به دانش تخصصی و فنی اشاره کرده‌اند "مدیران بانکی به دلیل ماهیت شغل بانکی؛ حتی مدیران ارشد بر خلاف مدیران سایر صنایع به مهارت‌های فنی چون مدیریت امور مالی، امور فناوری، امور اعتباری و غیره بیش از مهارت‌های انسانی و ادراکی نیاز دارند".

ب: مولفه‌های توسعه شایستگی مدیران: در کنار ابعاد پنجگانه ارایه شده در نمودار بالا، ۲۰ مولفه نیز برای توسعه شایستگی مدیران شناسایی و تعیین شد که در جدول شماره ۴ ارایه شده است. همانگونه که در جدول آورده شده است بعد فکری - ارزشی دارای ۴ مولفه، بعد ارتباطی دارای ۵ مولفه،

بعد فنی - تخصصی دارای ۳ مولفه، بعد مدیریتی دارای ۳ مولفه و بعد توانایی دارای ۵ مولفه است که در جدول پایین مولفه‌ها به تفکیک ابعاد آرایه شده است.

جدول شماره ۴: مولفه‌های ابعاد توسعه شایستگی مدیران

ارزش عمومی	بعد فکری - ارزشی
ارزش سازمانی	
بینش و نگرش	
شخصیتی اشخصی	
فردی	بعد ارتباطی
بین فردی	
بانکی	
رهبری	
اعتبار حرفه‌ای	بعد دانش فنی - تخصصی
دانش مالی - بانکی	
دانش فناوری	
آموزشی - پژوهشی	بعد مدیریتی
مدیریت خود	
مدیریت دیگران	
مدیریت کسب و کار	بعد توانایی
عاطفی	
ذهنی	
تجربی	
تحصیلی	
فیزیکی	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

ج: شاخص‌های شناسایی شده برای توسعه شایستگی مدیران: در چارچوب ۵ بعد و ۲۰ مولفه که شرح آنها گذشت ۱۳۲ شاخص برای توسعه شایستگی مدیران بانکی از فرایند پژوهش کیفی شناسایی و تعیین شده است که در جدول شماره ۵ این شاخص‌ها به تفکیک مولفه‌ها آورده شده است.

جدول شماره ۵: شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران

مولفه‌ها	شاخص‌ها/شایستگی‌ها
ارزش عمومی	صداقت، انصاف و توکل
ارزش سازمانی	رازداری و امانتداری، وفاداری بانکی، عملگرایی و جدیت، عدالت سازمانی، آرمان و اخلاقی‌گرایی حرفه‌ای، شایسته سالاری، مشارکت‌گرایی، قانون‌مداری، نظم و انضباط بانکی و مشتری‌گرایی
بینش و نگرش	نگرش توسعه‌گر، نگرش جهانی توحیدی، باور به یادگیری مداوم، بینش اقتصادی - بانکی، باور به تعاون، باور به بانکداری توسعه‌ای، باور به ارزش و کرامت انسانی، باور به منافع مشترک سازمانی و فردی و انعطاف‌پذیری و سازگاری
ویژگی شخصیتی	جسارت و شجاعت، ریسک‌پذیری، خلاقیت و نوآوری، یکپارچگی و قاطعیت، هوشیاری محیطی، تناسب با شغل بانکی، عزت و اعتماد به نفس، سعه صدر و صبوری، حساسیت نسبت به مشکلات، خودانگیزگی و مسئولیت و پاسخگویی
ارتباطات فردی	مهارت کلامی فردی، خودکارآمدی و نوآوری فردی، مهارت نوشتاری فردی و مدیریت زمان
ارتباطات بین فردی	مدیریت شبکه ارتباطی، کارگروهی و تیمی، مدیریت تعارض و تفاوت‌ها، مهارت ارتباطات کتبی، تعاملات منفی، مهارت ارتباطات غیرکلامی، مهارت مشاوره و راهنمایی، مهارت مذاکره، مدیریت جلسه و مدیریت شایعه
ارتباطات بانکی	مهارت تعامل با مشتریان و تامین‌کنندگان، مدیریت روابط بانکی و الگوگیری از مدیران بانکی
رهبری	رهبری سازمان، رهبری تغییر و تحول، رهبری روابط انسانی و رهبری امور و فرایندها
اعتبار حرفه‌ای	اعتبار شخصی، اعتبار اجتماعی، حسن شهرت حرفه‌ای در صنعت، حضور در اجتماعات حرفه‌ای و درک مسولیت اجتماعی مدیران بانکی
دانش مالی - بانکی	توانایی تحلیل مالی - اقتصادی، شناخت ریسک، شناخت بازار سرمایه، شم و درک اقتصادی (مالی - اعتباری)، شناخت مدل کسب و کار، شناخت حقوق کسب و کار، درک اصول درآمدزایی و سودآوری، شناخت اصول بانکداری، شناخت اصول تجهیز و تخصیص، دانش مالی و مالیه عمومی، شناخت اصول منابع و مصارف، مهارت حسابداری مالی و خزانه‌داری، مدیریت سلامت و امنیت بانکی و مدیریت ارتباط و تجربه مشتریان
دانش فناوری	تسلط به رایانه و سواد فناوری، شناخت سیستم‌های (سامانه) بانکداری و کاربرد فناوری در مدیریت
آموزشی/پژوهشی	مدیریت تحقیق، مهارت مربیگری (آموزش - تدریس)، شناخت نشریات حرفه‌ای، مستندسازی و نگارش تجربیات و مهارت نوشتن گزارش و تحقیقات اقتصادی
مدیریت خود	یادگیری مستمر و توسعه فردی، مدیریت مسیر حرفه‌ای، تعادل کار و زندگی و خودتنظیمی
مدیریت دیگران	مدیریت و توسعه دیگران، مدیریت ارتباط با مشتریان داخلی، مدیریت خلاقیت و نوآوری، مدیریت استعداد و جانشین‌پروری، مدیریت استرس دیگران و مدیریت تجربه کارکنان
مدیریت کسب و کار	مدیریت عملکرد، مدیریت استراتژی‌های کسب و کار، مدیریت فرایندهای کسب و کار، مدیریت ریسک کسب و کار، مدیریت منابع (نقدینگی و دارایی‌ها)، شناخت بازار و فرصت‌های بازار، مدیریت مالی و سرمایه‌گذاری، مدیریت بازاریابی و فروش، مهارت تدوین برنامه‌ها و سیاست‌های استراتژیک، مهارت کارآفرینی، برنامه‌ریزی و پیش‌نگری، تشخیص فرصت‌ها و آینده‌نگری، شناخت نهادها و ابزارهای مالی، درک روندهای بین‌المللی مالی - بانکی، روان‌شناسی مدیریت، مدیریت بهره‌وری و مدیریت کیفیت
توانایی عاطفی	توان برانگیختن دیگران برای انجام کار، داشتن هوش عاطفی، انعطاف‌پذیری هیجانی و عاطفی، تمایل به موفقیت و مدیریت کردن، یکپارچگی شخصیت و ثبات رفتار و تمایل به تنوع
توانایی ذهنی	توانایی یادگیری، قابلیت تغییر و انعطاف‌پذیری ذهنی، توان تجزیه و تحلیل، استدلال و قضاوت، قدرت حافظه و تمرکز فکر و بهره‌مندی
توانایی تجربی	داشتن پست‌های مدیریتی، سوابق و تجربه‌های مشابه، مدیریت تجربیات و عضویت در مجامع حرفه‌ای
توانایی تحصیلی	تحصیلات دانشگاهی، گواهی نامه‌های تخصصی، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی، آشنایی با زبان انگلیسی (محوارده بانکی) و آشنایی با ادبیات فارسی (نگارش خلاصه‌های مدیریتی)
توانایی فیزیکی	جنسیت (مرد بودن)، سن / جوان‌تر (تاکید روی میانسالی) و قدرت و سلامت جسمانی/چالاک

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همانگونه که در جدول فوق طبقه‌بندی شده است مولفه ارزش‌های عمومی مشتمل بر ۳ شاخص، مولفه ارزش سازمانی مشتمل بر ۱۰ شاخص، مولفه بینش و نگرش مشتمل بر ۹ شاخص، مولفه ویژگی شخصیتی مشتمل بر ۱۱ شاخص، مولفه ارتباطات فردی مشتمل بر ۴ شاخص، مولفه ارتباطات بین فردی مشتمل بر ۱۰ شاخص، مولفه ارتباطات بانکی مشتمل بر ۳ شاخص، مولفه رهبری مشتمل بر ۴ شاخص، مولفه اعتبار حرفه‌ای مشتمل بر ۵ شاخص، مولفه دانش مالی- بانکی مشتمل بر ۱۴ شاخص، مولفه دانش فناوری مشتمل بر ۳ شاخص، مولفه آموزشی/پژوهشی مشتمل بر ۵ شاخص، مولفه مدیریت خود مشتمل بر ۴ شاخص، مولفه مدیریت دیگران مشتمل بر ۶ شاخص، مولفه مدیریت کسب و کار مشتمل بر ۱۷ شاخص، مولفه توانایی عاطفی مشتمل بر ۶ شاخص، مولفه توانایی ذهنی مشتمل بر ۵ شاخص، مولفه توانایی تجربی مشتمل بر ۴ شاخص، مولفه توانایی تحصیلی مشتمل بر ۶ شاخص، مولفه توانایی فیزیکی مشتمل بر ۳ شاخص می‌باشد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

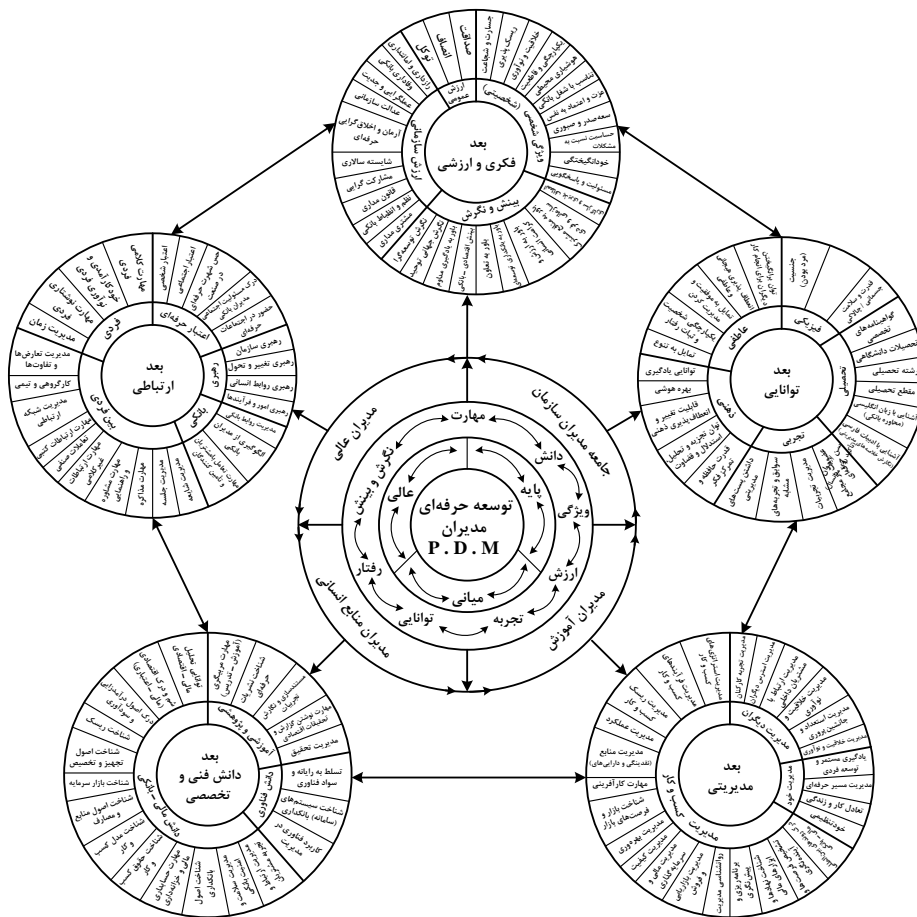
هدف این مقاله شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران صنعت بانکداری بوده است. در مدل‌ها و رویکردهای نوین علم مدیریت و توسعه، صاحب‌نظران و پژوهشگران، توسعه مبتنی بر شایستگی را از جمله عوامل توسعه در سطح ملی و سازمانی می‌شمارند. آنچه که حرفه‌گرایی و مدیریت حرفه‌ای را توسعه و بهبود می‌بخشد آموزش و توسعه مبتنی بر شایستگی مدیران است. به عبارتی حرفه‌ای کردن مدیران و پرداختن به حرفه‌ای‌گرایی به عنوان ضلعی اجتناب‌ناپذیر در توسعه، نیازمند طراحی و مدیریت برنامه آموزش و توسعه مدیران است. بنابراین، با چنین نگرشی، این پژوهش با تاکید بر مولفه کلیدی "شایستگی" به دنبال شناسایی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص شایستگی مدیران بانکی بوده است. به عبارتی، مساله اصلی پژوهش شناسایی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های شایستگی مدیران بانکی بوده است.

برای انجام پژوهش با توجه به ماهیت و هدف پژوهش از رویکرد کیفی با رهیافت سیستماتیک مبتنی بر نظریه داده بنیاد بهره گرفته شد و پدیده محوری مورد مطالعه "ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های" توسعه شایستگی مدیران بود. برای انجام مصاحبه‌ها، از جامعه آماری مدیران ستادی بانک توسعه تعاون ۲۱ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با روش مصاحبه و مشاهده داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز گردآوری شد. یافته پژوهش حکایت از این دارد برای توسعه مدیران شایسته می‌بایست پنج بعد، بیست مولفه و صد و سی و دو شاخص مورد توجه برنامه ریزان آموزشی قرارگیرد. ابعاد پنجگانه توسعه شایستگی مدیران عبارتند از ۱- بعدفکری - ارزشی، ۲- بعد ارتباطی، ۳- بعد دانش فنی - تخصصی، ۴- بعد مدیریتی و ۵- بعد توانایی. مولفه‌های بیستگانه توسعه شایستگی مدیران عبارتند از ارزش‌های عمومی، ارزش‌های سازمانی، بینش و نگرش، ویژگی شخصیتی/شخصی، مهارت ارتباط فردی، مهارت

ارتباط بین فردی، مهارت ارتباط بانکی، مهارت رهبری، اعتبار حرفه‌ای، دانش مالی - بانکی، دانش فناوری، مهارت آموزشی - پژوهشی، مدیریت خود، مدیریت دیگران، مدیریت کسب و کار، توانایی عاطفی، توانایی ذهنی، توانایی تجربی، توانایی تحصیلی و توانایی فیزیکی. شاخص‌های صد و سی و دوگانه توسعه شایستگی مدیران در جدول ارائه و در مدل نهایی (نمودار ۳) نیز آورده شده است.

بررسی وجوه اشتراک این پژوهش با پیشینه نشان می‌دهد نتایج این پژوهش با نتایج مطالعاتی چون فتحی، ۱۳۸۴، میرسپاسی غلام زاده، ۱۳۸۸، فرهی بوزنجانی، ۱۳۸۹، حاج کریمی و همکاران، ۱۳۹۰، خراسانی و همکاران، ۱۳۹۳، الهیاری و همکاران، ۱۳۹۴، گودرزی و امانی، ۱۳۹۴، غنجی و همکاران، ۱۳۹۴، میرسپاسی، ۱۳۹۴ و عاشقی و قهرمانی، ۱۳۹۵، عباس پور و همکاران، ۱۳۹۶، آستین، ۲۰۰۵، هنبرگ، ۲۰۰۵، دیویس، ۲۰۰۷، بولوچ، ۲۰۰۷، یانگ، ۲۰۰۸، بیوسریت، ۲۰۱۱، نواز و همکاران، ۲۰۱۳، ای. اونی، ۲۰۱۳، فلوریدو، ۲۰۱۴، پوته و همکاران، ۲۰۱۴ و گرینهام، ۲۰۱۷ همسو بوده است که در ادامه برخی وجوه اشتراک این پژوهش با مطالعات دیگر به تفکیک ابعاد و مولفه‌ها و شاخص‌ها تبیین شده است. در بعد فکری- ارزشی یافته‌های پژوهش با نتایج مطالعات افرادی چون بوزنجانی در سال ۱۳۸۹ با شاخص‌هایی چون بینش و نگرش مدیریتی، ویژگی شخصیتی؛ گروه آموزشی "بانک ست (۲۰۰۵) با شاخص‌هایی چون ویژگی‌های شناختی و شخصیتی؛ یانگ (۲۰۰۸) با شاخص‌هایی چون مشتری‌گرایی و انعطاف‌پذیری و سازگاری و مطالعه گرینهام (۲۰۱۷) با شاخص‌هایی چون چالش‌های اخلاقی پیش روی بانکداران انطباق دارد. در بعد ارتباطی یافته‌های پژوهش با نتایج مطالعات افرادی چون کینگ (۲۰۰۴) با شاخص‌هایی چون بحث با همکاران (در گروه یا واحدهای کاری)؛ گروه آموزشی بانک ست (۲۰۰۵) با شایستگی‌های تعاملی و مهارت‌های ارتباطی؛ یانگ (۲۰۰۸) با شاخص‌هایی چون شنود مؤثر، اعتمادسازی، نفوذ بر افراد و مطالعات گرینهام (۲۰۱۷) با شاخص‌هایی چون تعامل با مشتریان و مدیریت شبکه‌های اجتماعی همخوانی دارد. در بعد دانش فنی و تخصصی، یافته‌های پژوهش با نتایج مطالعات افرادی چون بوزنجانی در سال ۱۳۸۹ با شاخص‌هایی چون دانش و مهارت مدیریتی؛ دیویس در سال ۲۰۰۷ با شاخص‌هایی چون دانش تخصصی، آموزش ضمن خدمت؛ کینگ (۲۰۰۴) با شاخص‌هایی چون مطالعه کتاب و مقالات مرتبط، مطالعه اطلاعات اینترنتی و صفحات وب، شرکت در کارگاه‌های آموزشی، حضور در کنفرانس‌ها و سمینارهای تخصصی و کاربردی نتایج تحقیقات پژوهشگران؛ گروه آموزشی بانک ست (۲۰۰۵) با شاخص‌هایی چون دانش تخصصی، شغلی و عمومی خاص سازمان و مطالعه گرینهام (۲۰۱۷) با شاخص‌هایی چون شناخت چارچوب‌های قانونی و نظارتی همخوانی دارد. در بعد مدیریتی یافته‌های پژوهش با نتایج مطالعات افرادی چون بوزنجانی در سال ۱۳۸۹ با شاخص‌هایی چون جانشین‌پروری، مدیریت استعداد، مدیریت فرایندها و عملکرد؛ کینگ (۲۰۰۴) با شاخص‌هایی چون پشتیبانی و حمایت کارکنان؛ گروه آموزشی "بانک ست (۲۰۰۵) با شایستگی‌های تعاملی و مهارت‌های ارتباطی؛ یانگ (۲۰۰۸) با

شاخص‌هایی چون خلق چشم‌انداز، شم کسب و کار و کارآفرینی، تفکر یا اقدام استراتژیک، مدیریت تغییر، توسعه دیگران، تسهیم دانش، قضاوت و تصمیم‌گیری و مطالعه گرینهام (۲۰۱۷) با شاخص‌هایی چون مدیریت ریسک، تأمین مالی و اصول سرمایه‌گذاری انطباق دارد. در بعد توانایی مدیریتی یافته‌های پژوهش با نتایج مطالعات افرادی چون غفاریان با شاخص توانایی‌های عاطفی، ذهنی و تجربی مدیران و با یافته‌های مطالعه بوزنجانی در سال ۱۳۸۹ با تأکید بر توانایی‌های مدیریتی در بعد حرفه‌ای انطباق دارد. در شکل زیر مدل مفهومی پژوهش مشتمل بر ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های شناسایی شده برای توسعه شایستگی مدیران آورده شده است.



نمودار شماره ۳: مدل نهایی پژوهش

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همچنین یافته‌های جانبی پژوهش نشان داد در کنار ابعاد، مولفه و شاخص‌های تبیین شده برای توسعه شایستگی مدیران به عنوان عامل رهبری و توسعه پایدار بانک می‌بایست به چهار گروه از عوامل: ۱- حمایت کنندگان و تسهییلگران آموزش، ۲- رده‌های مدیریتی مدیران، ۳- حوزه‌ها و حیطه‌های آموزشی و ۴- شایستگی‌های مدیران توجه گردد. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که طبق یافته‌های پژوهش برای توسعه شایستگی مدیران، مدلی دارای ۵ بعد، ۲۰ مولفه و ۱۳۲ شاخص می‌تواند در صنعت بانکداری مطلوب و مناسب باشد.

۵- منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: دیدار.
- بیگی، وحید و قلی پور، آریین. (۱۳۹۵). توسعه منابع انسانی با بهره‌گیری از طرح توسعه فردی در سازمان‌های پروژه محور. مدیریت دولتی (دانشکده مدیریت دانشگاه تهران). دوره ۸، شماره ۱.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۹۲). *برنامه‌ریزی آموزش و پرورش: نظریه‌ها، فنون و روش‌ها*. تهران: آگاه.
- حاج کریمی، عباسعلی. (۱۳۹۰). طراحی مدل شایستگی مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران. چشم انداز مدیریت دولتی. شماره ۸. خراسانی، اباصلت؛ فتحی واجارگاه، کورش و زاهدی، حسین. (۱۳۹۳). طراحی و تدوین مدل شایستگی مدیریت بر کسب و کار. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، دوره ۱، شماره ۳ صص ۲۱-۱.
- خوارزمی، سیندخت. (۱۳۸۴). مدیریت و رهبری شایستگان. اولین همایش ملی توسعه شایسته سالاری. تهران: جهاد دانشگاهی.
- عاشقی، حسن. (۱۳۹۴). تبیین عناصر کلیدی مدیریت آموزش سازمانی با رویکرد آموزش در صنعت بانکداری. تهران: همایش ملی سیمای مدیریت آموزشی در عصر تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- عاشقی، حسن. (۱۳۹۵). ابعاد توسعه حرفه‌ای مدیران در صنعت بانکداری. تهران: تدبیر، شماره ۶۷.
- عاشقی، حسن. (۱۳۹۵). الگویی برای توسعه حرفه‌ای بانکداران مبتنی بر شایستگی‌ها. تهران: چهارمین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه انسانی ایران. تهران: انجمن آموزش و توسعه سرمایه انسانی ایران.
- عاشقی، حسن. (۱۳۹۵). *صلاحیت‌های ساختن آینده: هسته و چارچوب شایستگی‌های مدیران بانکی*. تهران: ششمین همایش ملی آسیب شناسی مدیریت منابع انسانی.
- عاشقی، حسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۵). تدوین برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران و کارکنان حوزه پولی و بانکی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، سال ۲، شماره ۱۱.
- عباس پور، عباس؛ رحیمیان، حمید؛ دلاور، علی؛ غیائی ندوشن، سعید و هماشمیان، فخرالسادات. (۱۳۹۶). توسعه مدیران شرکت ملی گاز ایران مبتنی بر الگوی شایستگی. فصلنامه روانشناسی تربیتی. دوره ۱۳، شماره ۴۳، صص ۵۹ - ۷۳.
- غفاریان، وفا. (۱۳۸۷). *شایستگی‌های مدیریتی. چگونه می‌توان سازمان را بهتر مدیریت کرد*. تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- غنجی، مستانه. (۱۳۹۴). طراحی الگوی صلاحیت حرفه‌ای مدیران با تاکید بر مدیریت فرانوگرا در وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی. مجله مدیریت توسعه و تحول، شماره ۲۱، صص ۲۲-۱۱.
- فتحی واجارگاه، کوروش و نوری، فیروز. (۱۳۹۵). مدیریت یادگیری در سازمان‌ها. تهران: علم استادان.
- فتحی، ناصر. (۱۳۸۵). *مروارید پنهان*. تهران: سایپا.
- کریمی، محسن. (۱۳۹۰). *رفتارهای مدیران مدیرانی در سازمان*. مشهد: قاف مشاهداریا.
- کریمی، مرتضی. (۱۳۸۸). *شناسایی الگوی مطلوب طراحی آموزش و توسعه مدیران*. اولین کنفرانس بین‌المللی مدیران آموزش اولین کنفرانس بین‌المللی مدیران آموزش. تهران.
- گزارش توسعه انسانی. (۲۰۱۴). جزوه درسی منتشر نشده تقی پور ظهیر، علی (۱۳۹۴). دوره دکترای مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات تهران.

- گودرزی، محمدعلی و امانی، فاطمه. (۱۳۹۴). *الگوی توسعه و توانمندسازی مدیران*. تهران: جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران.
- میرسپاسی، ناصر و غلام زاده، داریوش. (۱۳۸۸). طراحی الگوی شایستگی برای پرورش مدیران در بخش دولتی ایران. *مجله پژوهش های مدیریت*، شماره ۸۳.
- میرسپاسی، ناصر. (۱۳۹۴) نقش مدیران حرفه‌ای در توسعه: ضرورت حرفه‌ای کردن مدیریت در جامعه. *مجله مطالعات مدیریت*.
- الهیاری، رحمت اله؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۴). طراحی الگوی کارآمد شایستگی مدیران پارک های علم و فناوری دانشگاه های دولتی ایران. *توسعه کارآفرینی*، دوره ۸، شماره ۴، صص ۷۴۸-۷۲۹.
- فرهی بوزنجانی، برزو؛ صداقت، علی؛ بازرگانی، محمد و بهادری، محمد کریم. (۱۳۸۹). طراحی الگوی توسعه مدیران حوزه بهداشت و درمان و آموزش پزشکی. *مجله طب نظامی*، دوره ۱۲، شماره ۳.
- Austin, Z., Marini, A., & Desroches, B. (2005). Use of a learning portfolio for continuous professional development: A study of pharmacists in Ontario (Canada). *Pharmacy Education*, 5, 175-181.
- Bayarystanova, Elmira. (2013). Education System Management And Professional Competence Of Managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140- 427 – 431.
- Beausaert, S. (2011). The use of personal development plans in the workplace. PhD Thesis. Maastricht university, The Netherlands.
- Beausaert, S., Segers, M., van der Rijt, J., Gijsselaers, W. (2011). The use of Personal Development Plans in the workplace: A literature review. In P. van den Bossche, W. Gijsselaers, & R. Milter (Eds.), *Building learning experiences in a changing world, Advances in Business Education and Training III*(pp. 235-265). Dordrecht: Springer.
- Bullock, A., Firmstone, V., Frame, J., & Bedward, J. (2007). Enhancing the benefit of continuing professional development: A randomized controlled study of personal development plans for dentists. *Learning in Health and Social Care*, 6(1), 14-26.
- E. O. Oni, M & Musa, M. (2013). Assessing the Impact of Training and Management Development in the Nigerian Banking Industry. *International Journal of Business and Social Science*, 4(5).
- Federal Reserve Bank. (2016). professional development he Federal Reserve Bank of Chicago. Retrived From: <https://www.chicagofed.org/research/index>.
- Florido, J.(2014). Financial strategies, the professional development of employers and performance of sme's. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 768 – 775.
- Grenham, G. (2017). Professional Diploma in Banking 2016/2017 (leading to Chartered Banker). The Institute of Banking. Retrived From: www.iob.ie/postgrad.
- Haneberg, L. (2005). Build middle management capacity. *Journal of Consulting to Management*, 16, 32-37.
- Jones, N., & Robinson, G. (1997). Do organizations manage continuing professional development? *Journal of Management Development*, 16(3), 197 - 207.
- Nawaz, M. (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*, 3(5)
- Puteh, F. (2014). Learning for professional development via peers: A System Theory approach. Global Conference on Business & Social Science-2014, GCBSS-2014, 15th & 16th December, Kuala Lumpur. Retrived from: [at www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Smith, A. (2011). Uncovering Hidden Learning (Informal Learning within Virtual Social Learning Systems). *Journal of the Further Education, Alliance*, 3(3), 1-9.
- Yang, B.; Wu, BShu, P. and Yang, M.(2008) .On establishing the core competency identifying model: A value-activity and process oriented approach. Industrial management Data Systems & ABI/INFORM Global.
- Davies, S. (2007). Professional Development for Middle Manager. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Educational Management Unitec Institute of Technology 2007 .

مدل یابی ساختاری تأثیر عوامل سازمانی بر توسعه منابع انسانی با نقش میانجی فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش

کلثوم نامی^{*۱}

میرمحمد سید عباس زاده^۲

محمد حسینی^۳

عباس بازرگان^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۱/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۱۹)

چکیده

هدف تحقیق حاضر مدل یابی ساختاری تأثیر عوامل سازمانی بر توسعه منابع انسانی با نقش میانجی فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش در دانشگاه‌های آزاد اسلامی هرمزگان بوده است. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده است. جامعه آماری این تحقیق کلیه کارکنان دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان هرمزگان که شامل ۵۶۰ نفر کارمند بودند که ۲۲۸ با استفاده از فرمول کوکران نفر به عنوان نمونه آماری تحقیق انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های فرآیند مدیریت دانش شکرزاده (۱۳۹۱)، الگوی انتقال آموزش هالتون و بیتس ورونا (۲۰۰۰)، عوامل سازمانی منوس (۲۰۰۴)، توسعه منابع انسانی نجفی و همکاران (۱۳۹۱) استفاده شد، روایی سازه پرسشنامه‌ها از طریق تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد، پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۹۳، ۰/۸۹، ۰/۸۹ و ۰/۹۱ گزارش شده است. نتایج نشان داد که عوامل سازمانی بر فرآیند مدیریت دانش تأثیر مستقیم و معنادار دارد، الگوی انتقال دانش بر توسعه منابع انسانی تأثیر مستقیم و معنادار دارد، فرآیند مدیریت دانش بر توسعه منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد، فرآیند مدیریت دانش از طریق سیستم انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی کارکنان تأثیر غیر مستقیم دارد، عوامل سازمانی از طریق فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی تأثیر غیر مستقیم دارد.

واژه‌های کلیدی: فرآیند مدیریت دانش، الگوی انتقال آموزش، عوامل سازمانی، توسعه منابع انسانی، دانشگاه‌های آزاد اسلامی هرمزگان.

^۱-دانشجوی دکتری، گرایش مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران. مسئول مکاتبات: knami88@gmail.com

^۲-استاد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

^۳-استاد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

^۴-استاد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۱- مقدمه

توسعه منابع انسانی یکی از مهم‌ترین مولفه‌های متمایزکننده سازمان‌های اثربخش و سرآمد از دیگر نهاده‌ها و موسسات اجتماعی به شمار می‌رود، به گونه‌ای که تحقیقات متعدد میزان توفیق و ماندگاری سازمان‌ها در عرصه‌های رقابت بین‌المللی و پیشتازی در عرصه‌های خدماتی، اقتصادی و فناوری را مرهون پرداختن به توسعه منابع انسانی به عنوان یکی از سیاست‌های اصلی سازمان تلقی کرده‌اند (oetzer, 2005) به نقل از خلیل‌نژاد و مهری، ۱۳۹۵). توسعه منابع انسانی، هر گونه فعالیت یا کوشش نظام‌داری است که دارای هدف رشد و شکوفایی کارکنان باشد؛ توسعه کارکنان دارای هدف بالندگی و رشد نیروی انسانی و رشد محور است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). عوامل متعددی بر اثربخشی فعالیت‌های توسعه منابع انسانی در راستای تحقق سیاست‌های دانشگاه موثر است از آن جمله عواملی چون فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش است که مورد تأیید پژوهش‌های مختلف ملی و بین‌المللی نیز می‌باشد (خلیل‌نژاد و مهری، ۱۳۹۵؛ موسی‌خانیو همکاران، ۱۳۹۲؛ Khandekar & Sharma, 2005؛ Theriou & Chatzoglou, 2009). پژوهش‌ها بیان داشته‌اند: مدیریت دانش از آن رو عاملی موثر بر توسعه منابع انسانی در دانشگاه‌ها است که دانشگاه‌ها از مرکز اصلی تولید و اشاعه دانش هستند و نوآوری در نتیجه خلق دانش جدید مهم‌ترین کارکرد آن‌ها به شمار می‌رود و با توجه به نقش تعیین‌کننده‌ای که منابع انسانی در تحقق این کارکرد دانشگاهی (خلق دانش جدید) دارند در این راستا بیشترین اهتمام جامعه دانشگاهی باید در جهت ارتقا این سرمایه‌های انسانی باشد که لازم است با بکارگیری شیوه‌های صحیح مدیریت، این نیروهای دانشی شناسایی و به گونه‌ای سازمان یافته مورد ارتقا و بهره‌برداری قرار گیرند، چنین رویکردی مفهوم جدیدی را تحت عنوان مدیریت دانش توسعه داده است (موسی‌خانی و همکاران، ۱۳۹۲). مدیریت دانش به عنوان یک راهبرد تعریف می‌شود که باید در سازمان توسعه داده شود به طوری که مطمئن باشیم تولید دانش، اشتراک دانش، بکارگیری و ذخیره دانش باعث توسعه منابع انسانی گردد (Litvaj & Stancekova, 2015). اما پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش در سازمان‌ها نیازمند فراهم بودن عوامل سازمانی است که عوامل سازمانی مختلفی در پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش دارند از بین عوامل متعددی که در تحقیقات مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌اند سه عامل تکنولوژی، ساختار و فرهنگ بیش از سایر عوامل در پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش نقش داشته‌اند (Holsapple & Joshi, 2000 Jafari & et al, 2007). که طبق تأیید پژوهش‌ها، انتظار این است که عوامل سازمانی موثر بر پیاده‌سازی مدیریت دانش، تأثیر به‌سزایی نیز بر توسعه منابع انسانی داشته باشند. پژوهش‌ها بیان کرده‌اند که متغیر موثر دیگر بر توسعه منابع انسانی الگوی انتقال آموزش است این الگو از آن جهت می‌تواند بر توسعه منابع انسانی موثر باشد که آموزش و توسعه علم کارکنان یک استراتژی کلیدی برای سازمان‌ها می‌باشد تا از مزیت رقابتی برخوردار شوند. اما این مزیت تنها با برگزاری دوره‌های آموزشی حاصل نمی‌گردد آموزش در صورتی موثر است که کارآموزان به طور موفق،

دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های آموزش داده شده را انتقال دهند (انتقال آموزش) و از این طریق عملکرد خویش را بهبود بخشند (شمس، ۱۳۹۰). ارزیابی انتقال آموزش متضمن جمع‌آوری اطلاعات درباره این مساله است که دانش و مهارت‌های ارائه شده در برنامه آموزشی، تاچه حد توسط کارآموزان در محیط سازمان بکارگرفته شده و انجام وظایف و فعالیت‌های شغلی را بهبود می‌بخشد. به عبارت دیگر چه تغییری در رفتار شغلی فرد به دلیل حضور او در برنامه آموزشی صورت گرفته است؟ که این همان عاملی است که منجر به توسعه کارکنان می‌گردد (شمس مورکانی و حسینی، ۱۳۹۲). در واقع آنچه منجر به توسعه پایدار منابع انسانی کارآمد می‌شود اثربخشی آموزش‌ها می‌باشد. امروزه از آموزش انتظار می‌رود که بتواند تغییرات رفتاری مطلوبی را در کارکنان ایجاد کند و از این رهگذر، تحقق اهداف سازمانی تسهیل یابد (یوزباشی و همکاران، ۱۳۹۰). در این راستا ایبیلی (۱۳۸۲) عنوان می‌دارد "توسعه منابع انسانی در سازمان‌ها به نوعی تعهد و انتظار متقابل و وظیفه دوسویه بین فرد و سازمان مبدل شده است. در چهارچوب این تعهد و انتظار متقابل، کارکنان باید ضمن نشان دادن التزام عملی به انجام وظایفی در راستای اهداف و همچنین رفتار در چارچوب نظامنامه آن، حقوق متقابلی را نیز برای خود تعریف کنند. از اهم این قانون می‌توان به بهره‌مندی از فرصت توسعه مستمر دانش و مهارت کاری و تکامل جنبه‌های مختلف شخصیتی کارکنان اشاره کرد. بنابراین ضروری است که آموزش‌هایی ارائه شود که ضمن تغییر نگرش و بینش فرد، در کارایی و انجام موفق وظایف محوله مفید واقع شود. مطالعات انجام شده حاکی از آن است که بسیاری از این برنامه‌ها اثربخشی لازم را ندارند که این موضوع بیانگر اتلاف بخش عمده‌ای از زمان و هزینه‌های صرف شده در برنامه‌های آموزشی است (Martine & Mathieu, 1997). دانشگاه آزاد اسلامی هرمزگان نیز در راستای همین حرکت و فضا سازی مناسب و ایجاد ظرفیت برای بالندگی و تعالی سازمان اقدام به تأسیس دفتر مطالعات و آموزش نیروی انسانی نمود، این دفتر نیز بنا به مأموریت و رسالت خویش، طراحی، برنامه ریزی و برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت در زمینه آموزش مدیریت و توانمند سازی اعضای هیأت علمی و کارکنان را انجام می‌دهد. اما در راستای این سرمایه‌گذاری عظیم این سوال همیشه مطرح بوده است که آیا این آموزش‌ها به توسعه منابع انسانی منجر خواهند شد یا خیر؟ بنابراین جایگاه متغیر الگوی انتقال آموزش نیز در توسعه منابع انسانی نیازمند بحث و بررسی است. مبانی بیان شده نشان می‌دهد که باوجود تلاش‌ها و پژوهش‌هایی که در سطوح ملی و بین‌المللی برای بیان متغیرها، شفاف سازی تأثیر متغیرها و ارائه مدل برای توسعه منابع انسانی شده است ولی فضای مساله در استان هرمزگان از ابهام و تأثیر متغیرها و فقدان مدل رنج برده و تحقیقی که منجر به ارائه الگو باشد مشهود نیست به همین جهت مساله اصلی پژوهش حاضر همانا فقدان مدل، ابهام در متغیرها، نوع و سهم تأثیر متغیرها بر توسعه منابع انسانی است. این در حالی است که در اسناد بالادستی از جمله سند تحول راهبردی علم و فناوری برای نقشه جامع علمی کشور مصوب سال ۱۳۸۸ در وزارت علوم تحقیقات و فناوری، راهبرد ملی چهارم برای رسیدن به وضعیت مطلوب در آموزش عالی

، توسعه و توانمندسازی منابع انسانی در دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی بیان شده است (محب زادگان و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین با توجه به اهمیت بالای پرداختن به موضوع توسعه منابع انسانی در دانشگاه‌های آزاد هرمزگان و ضرورت اثربخشی نظام آموزش و تربیت، کارآمدی منابع انسانی، ارتقا بهره‌وری و گستردگی و تنوع ماموریت‌های محوله به سازمان مورد مطالعه و نیز اهتمام به جایگاه و نقش ویژه‌ی منابع انسانی در ایجاد تغییر و تحول، طراحی یک الگوی مناسب برای توسعه منابع انسانی در سازمان مورد مطالعه را به عنوان یک نیاز اساسی اجتناب ناپذیر می‌سازد. و این امر از چند جهت برای سازمان دانشگاه آزاد اسلامی هرمزگان ضروری است از آن جهت که می‌تواند در راستای سرمایه گذاری - های آموزشی برای برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت در سازمان به صورت بهینه به سازمان ارائه راه حل کند و در راستای بازگشت سرمایه می‌تواند به دانشگاه آزاد یاری رساند، همچنین ارائه این مدل سازمان مورد مطالعه را در شناسایی عوامل موثر بر توسعه منابع انسانی یاری می‌رساند و شناسایی عوامل سازمانی موثر بر توسعه منابع انسانی و بررسی روابط الگوی تاثیرات این متغیر و مولفه انتقال آموزش و توسعه منابع انسانی و فرآیندهای مدیریت دانش زمینه‌ای فراهم می‌کند تا توسعه و بالندگی منابع انسانی از دایره استانداردهای فرآیندهای آموزش در یک سطح سازمانی مورد مطالعه قرار گیرد و الگوی جدید توسعه منابع انسانی براساس نظام مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش شناسایی و ارائه شود. انجام این پژوهش نه تنها در سطح ملی مهم تلقی می‌گردد بویژه در سطح استان نیز از اهمیت زیادی برخوردار بوده و می‌تواند به عنوان منشور راهنما برای توسعه منابع انسانی در استان با عنایت و توجه به متغیرها مورد بهره‌برداری، کارگشایی و ظرفیت‌زایی برای توسعه منابع انسانی گردد. به علاوه ضعف در توسعه منابع انسانی و توسعه دانش کارکنان مساله بسیار حساس و حیاتی است و ممکن است عدم برخورد با آن مسائل و مشکلات بزرگی مانند عدم توانایی در حل مسائل کاری، تأخیر در انجام پروژه‌ها، قطع همکاری کارکنان، کاهش انگیزه کارکنان و احساس کاهش ارزش دانش تجارب، ضعف در کسب توانمندی و شایستگی دانش کارکنان و... را بوجود آورد که خود موجب تضعیف عملکرد منابع انسانی، کاهش کارایی و اثربخشی کلی سازمان در زمان فعلی شده و باعث تشدید مسائل در آینده خواهد شد. در ارتباط با موضوع پژوهش تا آنجا که پژوهشگران مطلع هستند، مطالعات اندکی در این حوزه انجام شده است که در جدول ۱ برخی از مرتبط‌ترین پژوهش‌های این حیطه بررسی شده‌اند.

جدول ۱: خلاصه‌ای از پیشینه تجربی پژوهش

نویسندگان	خلاصه پژوهش
لیو ^۱ ، ۲۰۱۸	در مطالعه‌ای که در ۴۳۲ شرکت در تایوان انجام داد بیان کرد که سرمایه اجتماعی و یادگیری سازمانی پیش‌بینی‌کننده‌های قوی در انتقال دانش هستند و همچنین بیان کرد که سرمایه ساختاری و رابطه‌ای با تأثیر بر یادگیری سازمانی باعث انتقال اثربخش دانش خواهد شد.
کیانتو ^۲ و همکاران، ۲۰۱۷	در تحقیق خود که در ۱۸۰ شرکت اسپانیایی انجام داده بود بیان کرد که سرمایه انسانی نقش میانجی در رابطه مدیریت منابع انسانی دانش محور و عملکرد خلاق دارد.
چاترجی و کیران ^۳ ، ۲۰۱۷	در تحقیقات خود که در بین اعضای هیات علمی دانشگاه‌های هند انجام داد بیان کرد که سرمایه انسانی نقش مهمی در رابطه‌ی اثربخشی عملکرد دانشگاه‌ها دارد.
موخرجی ^۴ ، ۲۰۱۱	در نتیجه یافته‌های خود بیان کرد که مدیریت دانش امکان شناخت، مستندسازی و توزیع دانش را با هدف بهبود عملکرد فراهم کرده و نقش ویژه‌ای در تحلیل نیازهای آموزشی، برنامه ریزی آموزشی و کسب نتایج استراتژیک بازی می‌کند.
عید و نوهو ^۵ ، ۲۰۰۹	نتایج این پژوهش نشان داد ارتباط معنی‌دار مثبتی بین فرهنگ یادگیری دانشجویان، استفاده از فناوری اطلاعات و اشتراک دانش وجود دارد.
پارک و ولنتینگ ^۶ ، ۲۰۰۷ و اشنایدر ^۷ و همکاران، ۲۰۱۳	رابطه مثبت و معناداری بین سرمایه‌گذاری در یادگیری محیط کار و بازده‌های یادگیری محیط کار و توسعه منابع انسانی وجود دارد.
خاندکار و شرما ^۸ ، ۲۰۰۵ و توریو و چتزوولوگو ^۹ ، ۲۰۰۹	مدیریت دانش (تسهیم دانش) با توسعه منابع انسانی رابطه مثبت و معناداری دارد بنابراین باید محیط کار طوری طراحی شود که سطح تعاملات و ارتباطات میان آن‌ها افزایش یابد.
مک منوس و لاقربج ^{۱۰} ، ۲۰۰۲؛ چپولانگ ^{۱۱} ، ۲۰۰۱؛ صلواتی و حق نظر، ۱۳۸۸	فناوری اطلاعات و ارتباطات، ساختار سازمانی و فرهنگ را سه عامل اصلی موفقیت مدیریت دانش در سازمان ذکر نموده‌اند

^۱-Liu

^۲-Kianto

^۳-Chatterji & Kiran

^۴-Mukherjee

^۵-Eid & Nuh

^۶-Park & Wentling

^۷-Schneider

^۸-Khandekar, & Sharma

^۹-Theriou & Chatzoglou

^{۱۰}-McManus, Loughridge

^{۱۱}-Chinying Lang

ادامه جدول ۱: خلاصه‌ای از پیشینه تجربی پژوهش

خلاصه پژوهش	نویسندگان
دسترسی هرچه بیشتر سازمان به دارایی‌های دانشی تأثیر مستقیمی برانتقال دانش دارد، همچنین رابطه مثبت و معناداری بین فرهنگ تسهیم دانش، ساختار سازمان و تکنولوژی و عملکرد انتقال دانش وجود دارد فرهنگ مشارکتی توسعه یادگیری سازمانی را ترغیب می‌کند که این به نوبه خود تأثیری مهم بر عملکرد کارکنان دارد.	عمر شریف الدین ^۱ و همکاران، ۲۰۰۴ سونگ و کلب ^۲ ، ۲۰۰۹
در پژوهش‌های خود بیان کردند که تولید دانش از طریق تعامل و همکاری، تولید دانش در عمل، سامانه مدیریت ایده‌ها (نظام پیشنهادات، اتاق فکر و...)، ابراز نظرات متنوع و حتی مخالف در سازمان به عنوان فرصتی برای رشد و تولید دانش می‌تواند منجر به توسعه منابع انسانی شود.	استوری و اوینتاس ^۳ ، ۲۰۰۱ تایت ^۴ ، ۲۰۰۴
مدیریت دانش در توسعه منابع انسانی نقش معناداری را ایفا می‌کند همچنین مشخص شد که شناسایی، کسب، توسعه و تسهیم دانش بر توسعه دانش، نگرشی، رفتاری و مهارتی سرمایه انسانی موثر است در نتیجه یکی از نتایج مورد انتظار این است که نظام مدیریت دانش می‌تواند نقش مهمی در توسعه منابع انسانی ایفا نماید.	خلیل نژاد و مهری، ۱۳۹۵
در بررسی رابطه مدیریت دانش و انتقال آموزش بیان کردند که بین مولفه‌های مدیریت دانش و انتقال آموزش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین یافته‌های نشان داد که تسهیم دانش بیشترین تأثیر را برانتقال آموزش دارد.	حیدری و همکاران، ۱۳۹۲
در یافته‌های پژوهش خود بیان کردند که فرآیندهای مدیریت دانش شامل تولید دانش؛ تسهیم دانش بکارگیری و ذخیره دانش با تأثیرگذاری فرهنگ سازمان؛ ساختار؛ استراتژی دانش و فناوری می‌تواند منجر به توسعه منابع انسانی شود.	موسی خانی و همکاران، ۱۳۹۲
در پژوهش خود با عنوان طراحی الگوی توسعه منابع انسانی در نظام مدیریت دانش گزارش کردند که فرآیندهای ارزیابی و بروزرسانی دانش و نقش کارگزار سرمایه انسانی دارای بیشترین تأثیر بر توسعه منابع انسانی بودند.	شکرزاده، ۱۳۹۱

منبع: (مطالعات نگارندگان)

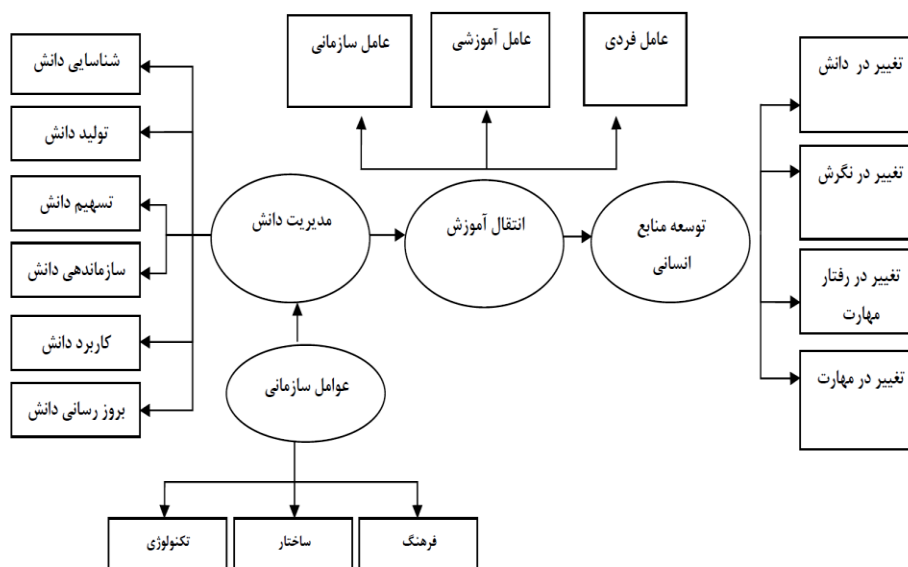
1-Omar Sharifuddin

2-Song & Kolb

3-Storey & Quintas

4-Thite

براساس مطالعات انجام گرفته مدل مفهومی تحقیق به شرح ذیل می‌باشد.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

منبع: (مطالعات نگارندگان)

بنابر مدل فوق فرضیه‌های تحقیق به شکل زیر می‌باشند:

فرضیه اصلی: عوامل سازمانی بر توسعه منابع انسانی از طریق فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش تأثیر غیر مستقیم دارد.

فرضیه‌های فرعی

۱. عوامل سازمانی بر فرآیند مدیریت دانش اثر مستقیم دارد.
۲. الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی اثر مستقیم دارد.
۳. فرآیند مدیریت دانش بر توسعه منابع انسانی اثر مستقیم دارد.
۴. فرآیند مدیریت دانش از طریق سیستم انتقال آموزش بر توسعه منابع اثر غیر مستقیم دارد.
۵. عوامل سازمانی از طریق فرآیند مدیریت و سیستم انتقال بر توسعه منابع اثر غیر مستقیم دارد.

۲- روش تحقیق

از آنجا که هدف پژوهش تعیین روابط علی متغیرهای، عوامل سازمانی، فرآیندهای مدیریت دانش و توسعه منابع انسانی است، پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر معادلات ساختاری است. در مدل تحلیلی پژوهش، عوامل سازمانی را به منزله‌ای متغیر مستقل، فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش به منزله متغیر میانجی و توسعه منابع انسانی به منزله متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه است که در جدول ۲ پرسشنامه‌های استفاده شده و ابعاد آن توضیح داده شد، برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای ابزارهای مورد استفاده به ترتیب عبارتند از ۰/۸۹، ۰/۹۳، ۰/۹۱ می باشد. این اعداد نشان دهنده این است که پرسشنامه از پایایی لازم برخوردار است. برای سنجش روایی سازه ابزارها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که نتیجه بیانگر این است که ابزارهای مورد استفاده از روایی سازه قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. داده ها پس از گردآوری با استفاده از نرم افزار lisrel8.54 تحلیل شدند.

جدول ۲: متغیرها و مولفه‌های پرسشنامه

نام پرسشنامه	ابعاد	تعداد سوالات
فرآیند مدیریت دانش شکرزاده، ۱۳۹۱	شناسایی و کسب دانش	۶-۱
	تولید دانش	۷-۱۰
	تسهیم و انتقال دانش	۱۱-۱۶
	سازماندهی دانش	۱۷-۲۱
	کاربرد دانش	۲۲-۲۶
	بروزرسانی دانش	۲۷-۳۰
الگوی انتقال آموزش هالتون و بیتس ^۱ ، ۲۰۰۲	عوامل فردی	۱ تا ۱۰
	عوامل آموزشی	۱۱-۲۲
	عوامل سازمان	۲۳-۴۵
عوامل سازمانی (زیر ساخت مدیریت دانش) منوس ^۲ ، ۲۰۰۴	عامل تکنولوژی	۱۰-۱
	عامل ساختاری	۱۱-۲۰
	عوامل فرهنگی	۲۳-۲۲
توسعه منابع انسانی نجفی و همکاران، ۱۳۹۱	بهبود دانش	۷-۱
	بهبود نگرش	۸-۱۲
	تغییر رفتار	۱۳-۲۱
	بهبود مهارت	۲۲-۲۸

منبع: (مطالعات نگارندگان)

¹-Halton & Bates

²-Manous

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش، کلیه کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی استان هرمزگان بوده است. که تعداد ۵۶۰ نفر کارمند در سال ۹۶-۱۳۹۵ به خدمت بودند. طبق فرمول نمونه‌گیری کوکران، نمونه‌ای با حجم ۲۲۸ نفر انتخاب شد. برای برآورد حجم نمونه با توجه به حجم جامعه آماری بادر نظر گرفتن p برابر ۰/۵ و اشتباه مجاز مربوط برحسب فرمول زیر محاسبه شده است.

$$n = \frac{Nt^2s^2}{Nd^2 + t^2s^2}$$

$$n = \frac{560(1.96)^2(0.5)(0.5)}{560(0.5)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)} = 228$$

۳- یافته‌های پژوهش

بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

مدلیابی علی، شامل تحلیل مسیر، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری، توزیع متغیرها باید هم به صورت تک متغیری و هم چند متغیری نرمال باشند. برای بررسی نرمال بودن تک متغیری توزیع داده‌ها، قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد (Kline, 2011) در جدول ۲ چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش گزارش شده‌اند.

جدول ۳: چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	چولگی	کشیدگی
فرآیند مدیریت دانش	-۰/۱۲	-۰/۵۷
انتقال آموزش	-۰/۴۰	۰/۳۹
عوامل سازمانی	-۰/۲۶	۰/۵۲
توسعه منابع انسانی	-۰/۶۲	۱/۰۱

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به جدول شماره ۳ چولگی متغیرهای فرآیند مدیریت دانش، انتقال آموزش، عوامل سازمانی و توسعه منابع انسانی به ترتیب (-۰/۱۲)، (-۰/۴۰)، (-۰/۲۶) و (-۰/۶۲) می‌باشد. قدر مطلق این شاخص برای تمامی متغیرها کمتر از ۳ می‌باشد. کشیدگی متغیرهای فرآیند مدیریت دانش، انتقال آموزش، سازگاری عوامل سازمانی و توسعه منابع انسانی به ترتیب (-۰/۵۷)، (۰/۳۹)، (۰/۵۲) و (۱/۰۱) می‌باشد. قدر مطلق این شاخص نیز برای تمامی متغیرها کمتر از ۱۰ می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که توزیع تمامی متغیرها نرمال می‌باشد.

بررسی همبستگی متغیرهای پژوهش

قبل از پرداختن به آزمون مدل نظری پژوهش، بین متغیرهای مدل نظری باید همبستگی معنی‌دار وجود داشته باشد. لذا در جدول ۴ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده اند، تا رابطه آنان مورد بررسی قرار گیرد.

جدول ۴: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

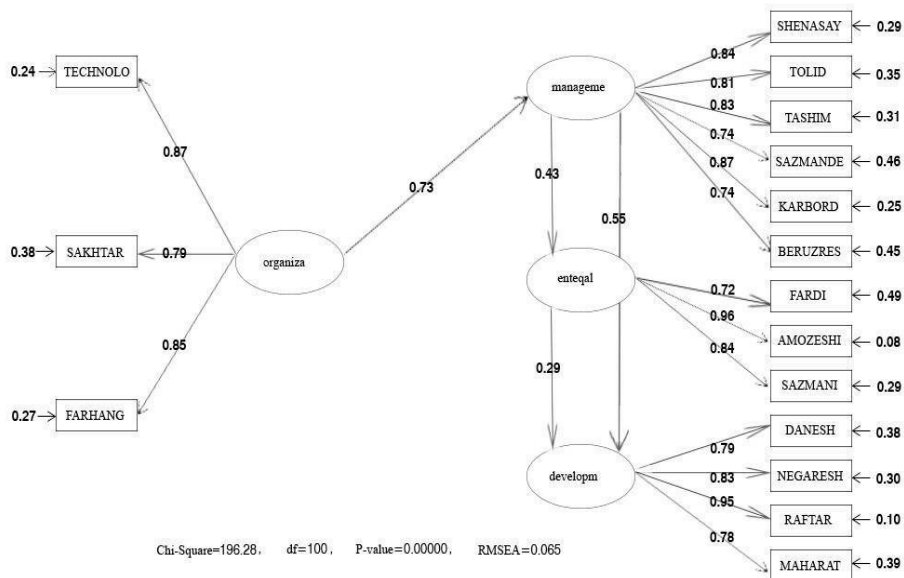
شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	فرایند مدیریت دانش	۱			
۲	انتقال آموزش	۰/۴۸**	۱		
۳	عوامل سازمانی	۰/۷۳**	۰/۴۹**	۱	
۴	توسعه منابع انسانی	۰/۵۶**	۰/۶۱**	۰/۶۷**	۱

*p<0.05, **p<0.01

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

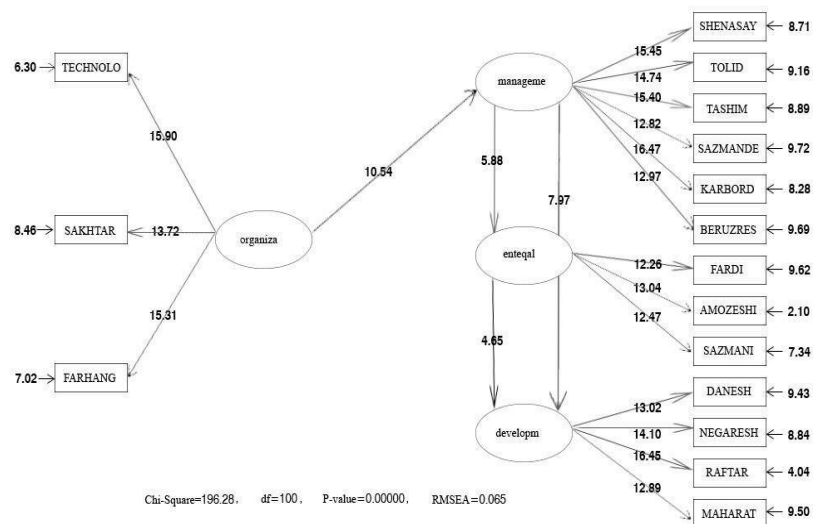
آزمون مدل نظری پژوهش

در شکل ۲ مدل آزمون شده پژوهش گزارش شده است. برای آزمون این مدل از نرم افزار لیزرل ۸/۵۴ شده است.



شکل ۲: مدل آزمون شده توسعه منابع انسانی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)



شکل ۳: مدل آزمون شده توسعه منابع انسانی با مقادیر تی

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

با توجه به شکل ۲، اثر مستقیم عوامل سازمانی بر فرآیند مدیریت دانش ($\beta = 0.73$) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. متغیر فرآیند مدیریت دانش بر الگوی انتقال آموزش ($\beta = 0.43$) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. اثر مستقیم این متغیر بر توسعه منابع انسانی ($\beta = 0.55$) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. اثر مستقیم الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی ($\beta = 0.29$) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. شکل ۳ نیز نشان می‌دهد که تمام مسیرها معنادار بوده‌اند.

برازش مدل آزمون شده پژوهش

بررسی برازش مدل آزمون شده از سه دسته شاخص‌های برازش مطلق^۱، تطبیقی^۲ و مقتصد^۳ استفاده شد که در جدول ۵، این شاخص‌ها به تفکیک گزارش شده‌اند.

^۱-Absolute
^۲-Comparative
^۳-Parsimonious

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار بدست آمده	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۰۳
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	کمتر از ۰/۰۵
شاخص‌های برازش تطبیقی			
شاخص	CFI	NFI	NNFI
مقدار بدست آمده	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۴
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص‌های برازش تعدیل یافته			
شاخص	X ² /df	PNFI	RMSEA
مقدار بدست آمده	۱/۹۶	۰/۷۷	۰/۰۶۵
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به جدول ۵، برای مدل آزمون شده شاخص‌ها نشان دهنده برازش مطلوبی از مدل آزمون شده است.

آزمون فرضیه‌های تحقیق

برای تحلیل فرضیه‌ها از معادلات ساختاری استفاده شده است.

- فرضیه اول عوامل سازمانی بر فرآیند مدیریت دانش اثر مستقیم دارد.

جدول ۶: نتایج معادلات ساختاری مربوط به فرضیه اول

پارامتر استاندارد نشده	ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	آماره تی	سطح معنی داری
۰/۷۳	۰/۷۳	۰/۰۸	۱۰/۵۴	۰/۰۱

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

آماره تی مربوط به این اثر نیز (۱۰/۵۴) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. با توجه به این نتیجه معنی دار، فرضیه اول تحقیق تأیید می شود، یعنی عوامل سازمانی تأثیر مستقیمی بر فرآیند مدیریت دانش دارد. هرچه عوامل سازمانی مطلوب تر باشد اجرای موفقیت آمیز فرآیند مدیریت دانش بهتر است.

- فرضیه دوم: الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی اثر مستقیم دارد.

جدول ۷: نتایج معادلات ساختاری مربوط به فرضیه دوم

پارامتر استاندارد نشده	ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	آماره تی	سطح معنی داری
۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۰۴	۴/۶۵	۰/۰۱

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

آماره تی مربوط به این اثر نیز (۴/۶۵) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. با توجه به این نتیجه معنی‌دار، فرضیه دوم تحقیق تأیید می‌شود، یعنی الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد به عبارت دیگر با افزایش میزان انتقال آموزش در کارمندان، توسعه آنان نیز افزایش می‌یابد.

- فرضیه سوم: فرآیند مدیریت دانش بر توسعه منابع انسانی اثر مستقیم دارد.

جدول ۸: نتایج معادلات ساختاری مربوط به فرضیه سوم

پارامتر استاندارد نشده	ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	آماره تی	سطح معنی داری
۰/۵۵	۰/۵۵	۰/۰۶	۷/۹۷	۰/۰۱

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

آماره تی این اثر نیز (۷/۹۷) مثبت است که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها، فرضیه سوم تحقیق تأیید می‌شود، یعنی فرآیند مدیریت دانش بر توسعه منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد. یعنی فرآیند مدیریت دانش بر توسعه منابع انسانی تأثیر دارد. می‌توان گفت که با بهبود فرآیند مدیریت دانش میزان توسعه منابع انسانی کارکنان افزایش می‌یابد.

- فرضیه چهارم: فرآیند مدیریت دانش از طریق الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی اثر غیر مستقیم دارد.

جدول ۹: نتایج معادلات ساختاری مربوط به فرضیه چهارم

پارامتر استاندارد نشده	ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	آماره تی	سطح معنی داری
۰/۴۳	۰/۴۳	۰/۰۵	۵/۸۸	۰/۰۱

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

آماره تی این اثر نیز (۵/۸۸) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی دار می باشد. با توجه به این یافته‌ها، فرضیه چهارم تحقیق نیز تأیید می‌شود، یعنی فرآیند مدیریت دانش از طریق الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی کارکنان تأثیر دارد.

- فرضیه پنجم: عوامل سازمانی از طریق فرآیند مدیریت دانش و سیستم انتقال آموزش بر توسعه منابع اثر غیر مستقیم دارد.

جدول ۱۰: نتایج معادلات ساختاری مربوط به فرضیه پنجم

پارامتر استاندارد نشده	ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	آماره تی	سطح معنی داری
۰/۴۹	۰/۴۹	۰/۰۶	۷/۸۹	۰/۰۱

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

آماره تی این اثر نیز (۷/۸۹) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی دار می باشد. با توجه به این یافته‌ها، فرضیه پنجم تحقیق نیز تأیید می‌شود، یعنی عوامل سازمانی از طریق فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی تأثیر دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت که عوامل سازمانی باعث افزایش توسعه منابع انسانی می‌شود. بهبود عوامل سازمانی باعث فرآیند مدیریت دانش و مدیریت دانش باعث توسعه منابع انسانی کارمندان می‌شود در جدول ۱۰ نیز اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده‌اند.

جدول ۱۱: اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی توسعه منابع انسانی از طریق				۰/۵۷
فرآیند مدیریت دانش	۰/۵۵**	۰/۱۳**	۰/۶۸**	
الگوی انتقال آموزش	۰/۲۹**	-	۰/۲۹**	
عوامل سازمانی	-	۰/۴۹**	۰/۴۹**	
به روی انتقال آموزش از طریق				۰/۲۶
فرآیند مدیریت دانش	۰/۴۳**	-	۰/۴۳**	
عوامل سازمانی	-	۰/۳۲**	۰/۳۲**	
به روی فرآیند مدیریت دانش از طریق				۰/۴۸
عوامل سازمانی	۰/۷۳**	-	۰/۷۳**	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با توجه به جدول ۱۰ فرآیند مدیریت دانش، الگوی انتقال آموزش و عوامل سازمانی در مجموع ۵۷ درصد از تغییرات توسعه منابع انسانی را تبیین می‌کنند. فرآیند مدیریت دانش و عوامل سازمانی ۲۶ درصد از واریانس انتقال آموزش را پیش بینی می‌کند. عوامل سازمانی ۴۸ درصد از تغییرات فرآیند مدیریت دانش را تبیین می‌کند. اثر کل فرآیند مدیریت دانش بر توسعه منابع انسانی (۰/۶۸) می‌باشد که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که فرآیند مدیریت دانش هم اثر مستقیم (۰/۵۵) و هم اثر غیرمستقیم (۰/۱۳) معنی‌دار بر توسعه منابع انسانی دارد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

هدف از تحقیق حاضر مدل‌یابی ساختاری تأثیر عوامل سازمانی بر توسعه منابع انسانی با نقش میانجی فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش بوده است که باتوجه به مدل آزمون شده از برآزش مناسبی برخوردار بوده است. در این راستا فرضیه‌های تحقیق نشان داده‌اند که عوامل سازمانی بر فرآیند مدیریت دانش تأثیر مستقیم دارد. تأیید فرضیه فرعی نخست بیان می‌کند که عوامل سازمانی (فرهنگ، ساختار و فناوری اطلاعات) بر فرآیند مدیریت دانش تأثیر مستقیم دارد. به عبارت دیگر با مطلوب‌تر بودن عوامل سازمانی، پیاده‌سازی فرآیند مدیریت دانش نیز موفق‌تر خواهد بود (Gold & Malhotra, 2001). در این زمینه بیان می‌کنند که پیاده‌سازی مدیریت دانش در صورتی اثربخش است که فرهنگ سازمانی آن را تقویت نماید و چنین فرهنگی بایستی اعتماد، همکاری و یادگیری را در بین کارکنان سازمان تشویق نماید. از دیگر الزامات عوامل سازمانی ساختار سازمان است ساختار سازمان باید جریان دانش را روان ساخته و اجازه دهد که دانش تأثیر عمیقی بر عملکرد داشته باشد، مطالعاتی که در این زمینه وجود دارد نشان می‌دهد که وجود تمرکز در تصمیم‌گیری‌ها و رسمیت بالا در فرآیندها و روابط کاری، مانع تولید دانش و اندیشه‌های جدید می‌شود در حالی که توزیع قدرت و انعطاف‌پذیری در فعالیت‌ها موجب افزایش خلق دانش شده و انتقال آموزش را تسهیل می‌نماید. از دیگر عوامل سازمانی که بر فرآیند مدیریت دانش تأثیر دارد، تکنولوژی و فناوری اطلاعات است، فناوری اطلاعات می‌تواند به عنوان ابزاری قدرتمند عمل کرده و ابزارهایی موثر و کارآمد برای فرآیند مدیریت دانش باشد. تحول تکنولوژی‌ها می‌تواند در شناسایی، تولید، تسهیم، سازماندهی، کاربرد و بروزرسانی مدیریت دانش مفید باشد، فناوری‌های مانند سیستم‌های مدیریت بانک‌های اطلاعاتی، سیستم‌های مدیریت مدارک، اینترنت، اینترنت، موتورهای جستجو، ابزارهای جریان کار، داده کاوی، ذخیره سازی و... می‌تواند نقش اساسی در تسهیل فرآیند

مدیریت دانش داشته باشد. این بخش از نتایج تحقیق با نتایج تحقیق مک مانوس^۱ و همکاران (۲۰۰۲)، چیناینگ^۲ (۲۰۰۱)، هولساپل^۳ (۲۰۰۰) و جعفری و همکاران (۲۰۰۷) هم‌خوانی و هم‌سویی دارد. فرضیه دیگر تحقیق نشان داد که الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد به عبارت دیگر با افزایش میزان انتقال آموزش در کارمندان، توسعه آنان نیز افزایش می‌یابد. هدف از انتقال آموزش بدست آوردن و یا بهبود یافتن مهارت‌هایی است که به تحقق اهداف فردی و سازمانی کمک می‌کند به عبارتی انتقال آموزش به محیط کار باید بتواند موجب تغییر دانش، نگرش، مهارت و رفتار افراد شود (توسعه منابع انسانی) و در نهایت این امر منجر به بهبود عملکرد سازمانی شود (Velada et al, 2007). محققان پیشنهاد داده‌اند که الگوی انتقال آموزش می‌تواند پتانسیلی برای توسعه ارائه دهند (Schneider et al, 2013). از آنجایی که توسعه منابع انسانی شامل توسعه شایستگی‌ها و انگیزشی کارکنان و توسعه جو سازمان است کارکنان باید شایستگی‌های گوناگون دانش، مهارت و نگرش در حوزه‌های تکنیکی و فنی، روابط انسانی و ادراکی داشته باشند تا به وسیله آن بتوانند وظایف مختلفی را انجام دهند، بنابراین انتقال آموزش یکی از روش‌های مهم برای بدست آوردن این دانش و مهارت است و یک موضوع حیاتی در توسعه منابع انسانی است (Holton & Baldwin, 2003).

فرضیه سوم تحقیق نشان داد که فرآیند مدیریت دانش بر توسعه منابع انسانی تأثیر مستقیم دارد می‌توان گفت که با اجرای موفق فرآیند مدیریت دانش، میزان توسعه منابع انسانی کارکنان افزایش می‌یابد (Pattanayak, 2003). در تبیین این فرضیه تایت^۴ (۲۰۰۴) بیان می‌کند که به‌کارگیری مدیریت دانش باعث بهره‌وری بیشتر از سرمایه‌های انسانی، یادگیری کارآمدتر و موثرتر کارکنان، افزایش رضایت‌مندی مشتریان، جلوگیری از تکرار اشتباهات، صرفه جویی در زمان به هنگام حل مساله، برانگیختن خلاقیت و نوآوری کارکنان می‌شود بنابراین چون فرایند مدیریت دانش باعث یادگیری کارآمدتر و موثر کارکنان می‌شود، با این یادگیری تغییر در دانش، نگرش رفتار و مهارت افراد (توسعه منابع انسانی) است. این بخش از نتایج تحقیق با نتایج پژوهش‌های خلیل نژاد و مهری (۱۳۹۵)، موسی خانی و همکاران (۱۳۹۲)، شکرزاده (۱۳۹۱)، معمارزاده و همکاران (۱۳۸۷)، ابطحی و صلواتی (۱۳۸۶)، خاندکار^۵ و همکاران (۲۰۰۵)، دوباس^۶ (۲۰۱۵)، جمالزاده (۲۰۱۲)، موخرجی^۷ و همکاران (۲۰۱۱)، تایت (۲۰۰۴) و هولاند^۸ (۲۰۰۳) همخوانی دارند، این تحقیقات نیز بیان کرده‌اند که شناسایی و کسب دانش،

^۱-McManus

^۲-Chinying

^۳-Holsapple

^۴-Thite

^۵-Khandekar

^۶-Dobos

^۷-Mukherjee

^۸-Holland

تولید دانش، توزیع دانش، سازماندهی دانش، کاربرد و بروزرسانی دانش باعث تغییر در دانش، نگرش، رفتار و مهارت افراد می‌شود.

فرضیه چهارم تحقیق بیان می‌کند که فرآیند مدیریت دانش از طریق الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی اثر غیر مستقیم دارد. یافته‌های حاصل از این فرضیه حمایت نموده و نشان داد که فرآیند مدیریت دانش از طریق الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع انسانی تأثیر غیر مستقیم دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که بنا به تعریف، توسعه منابع انسانی عبارت از تغییر در دانش، رفتار، نگرش و مهارت است و از طرفی دیگر فرایند مدیریت دانش باعث شناسایی، تولید، توزیع، سازماندهی، کاربرد و بروزرسانی دانش کارکنان می‌شود این فرآیندها می‌توانند کارکنان را در دستیابی به دانش موثر یاری رسانند و دستیابی و کسب دانش موثر توسط کارکنان، باعث بهره‌وری کارکنان، در نهایت توسعه منابع انسانی خواهد شد بنابراین چون توسعه منابع انسانی از مولفه‌های پویایی مدیریت هر سازمانی محسوب می‌شود برای این که کارکنان بتوانند وظایف و مسئولیت‌های خود را با کارایی و عملکرد بهتر انجام دهند، لازم است مدیران، برنامه ریزی جامعی جهت آموزش و توسعه کارکنان داشته باشند فرآیند مدیریت دانش و سیستم انتقال آموزش نقش مهم و بسزایی در تغییر دانش، نگرش، مهارت و رفتار کارکنان خواهند داشت که یافته‌های این قسمت از تحقیق با یافته‌های خلیل‌نژاد و مهری (۱۳۹۵)، موسی خانی و همکاران (۱۳۹۲)، شکرزاده (۱۳۹۱)، دوباس (۲۰۱۵)، جمالزاده (۲۰۱۲)، موخرچی و همکاران (۲۰۱۱)، هم‌خوانی و همسویی دارد.

فرضیه پنجم عوامل سازمانی از طریق فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش بر توسعه منابع اثر غیر مستقیم دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت که بهبود عوامل سازمانی باعث فرآیند مدیریت دانش و مدیریت دانش باعث انتقال موثرتر آموزش به محیط کار و در نهایت هم باعث توسعه منابع انسانی کارمندان می‌شود، عوامل سازمانی (فرهنگ، فناوری اطلاعات، ساختار) بر موفقیت اجرای مدیریت دانش تأثیر دارد. طبق فرضیه اول هرچه عوامل سازمانی مطلوب‌تر باشند اجرا و پیاده‌سازی فرآیند مدیریت دانش موفق‌تر خواهند بود و مدیریت دانش نیز باعث شناسایی، تولید، توزیع، کسب و بکارگیری دانش و انتقال آموزش می‌شود، از طرفی فرآیند مدیریت دانش و الگوی انتقال آموزش نیز باعث یادگیری موثرتر در کارکنان خواهد شد که عامل یادگیری باعث تغییرات دانشی، مهارتی، نگرشی و رفتاری کارکنان خواهد شد (توسعه منابع انسانی). بنابراین عوامل سازمانی از طریق تأثیر بر فرآیند مدیریت دانش و مدیریت دانش بر انتقال آموزش می‌تواند بر توسعه منابع انسانی تأثیرگذار باشد. یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر این واقعیت است که سه عامل اساسی فرهنگ، ساختار، تکنولوژی توسط دو میانجی تسهیل‌کننده یعنی مدیریت دانش (شناسایی و کسب دانش، تسهیم دانش، کاربرد دانش و بروز رسانی دانش) و الگوی انتقال آموزش (عوامل فردی، آموزشی و سازمانی) زمینه تأثیر عوامل سازمانی بر توسعه منابع انسانی را فراهم می‌کند لذا در فرایند طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه منابع انسانی توجه کلیدی به این عناصر ضروری

بوده و با اتخاذ سازوکارهای مناسب انتقال آموزش از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب می‌توان موجبات بهره‌وری، ظرفیت‌گشایی و کارآفرینی گردد. این بخش از نتایج تحقیق با تحقیقات صلواتی و حق نظر (۱۳۸۸)، خلیل‌نژاد و مهری (۱۳۹۵) و موسی‌خانی و همکاران (۱۳۹۲) هم‌خوانی و هم‌سویی دارد. با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود: در راستای برگزاری دوره‌های آموزشی و انتقال دانش و مهارت به محیط کار امکانات لازم فراهم شود تا مولفه‌های مدیریت دانش بتوانند تأثیر لازم بر توسعه منابع انسانی داشته باشند و همچنین سازمان جوی فراهم کند تا کارکنان تمایل بیشتری برای پیوستن به تیم‌ها و همکاری‌ها با همدیگر را داشته باشند تا تسهیم و انتقال دانش و در نهایت توسعه منابع انسانی تسهیل شود، برای این منظور می‌توان پاداش‌هایی را برای تشویق افراد به همکاری تیمی و تعاملات اجتماعی در نظر بگیرند. به علاوه از سازوکارهای حمایتی همچون پایه‌های اضافی، فراهم آوردن فرصت برای ادامه تحصیل، شرکت در کنفرانس‌های محلی، ملی و بین‌المللی ابزار حفظ و رشد حرفه‌ای آنها را مهیا سازد بدین وسیله موجبات غنای ارتقای کیفیت منابع انسانی را فراهم ساخته و به عنوان مدل تکاملی برای سایر کارکنان، محرک و مشوق پیشرفت سازمانی خواهد بود.

۵- منابع

- ابطحی، سید حسین و صلواتی، عادل. (۱۳۸۶). مدیریت دانش در سازمان. تهران: انتشارات پیوند نو.
- ابیلی، خدایار. (۱۳۸۲). سیستم‌های توسعه منابع انسانی. اولین کنفرانس توسعه منابع انسانی، تهران، سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران، موسسه مطالعات بهره‌وری و منابع انسانی.
- حیدری، حامد؛ علی‌پور، رحمان؛ روشنی، حسن و عرب شیراز، نیره. (۱۳۹۲). بررسی رابطه مدیریت دانش با انتقال آموزش: مطالعه موردی (بانک رفاه). ششمین کنفرانس مدیریت دانش.
- خلیل‌نژاد، شهرام و مهری، امیر. (۱۳۹۵). نقش مدیریت دانش در توسعه منابع انسانی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، سال سوم، شماره ۹، تابستان ۱۳۹۵.
- شکرزاده، صادق. (۱۳۹۱). طراحی الگوی توسعه منابع انسانی براساس نظام مدیریت دانش در سازمان‌های دانش‌محور: مورد مطالعه سازمان انرژی اتمی ایران. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- شمس‌مورکانی، غلام‌رضا و حسینی، نیره. (۱۳۹۲). آموزش سازمانی انتقال آموزش به محیط کار. تهران: باور عدالت.
- صلواتی، عادل و حق‌نظر، فرشته. (۱۳۸۸). بررسی تحلیل عوامل زمینه‌ای مؤثر بر استقرار سیستم مدیریت دانش در واحدهای ستادی شرکت ملی نفت ایران. فراسوی مدیریت، سال ۳، شماره ۱، صص ۷۷-۱۰۴.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: انتشارات: سمت.
- محب‌زادگان، یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن؛ قهرمانی، محمد و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۲). تدوین الگویی برای بالندگی اعضای هیئت علمی با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال ۱۹، شماره ۴، صص ۱-۲۵.
- معمارزاده‌تهرانی، غلامرضا؛ مظفری، مهرداد و باقری، صابر. (۱۳۸۷). سنجش اثربخشی مدیریت دانش در توانمندسازی و توسعه پایدار منابع انسانی (مطالعه موردی شرکت ایساکو)، چهارمین کنفرانس توسعه منابع انسانی، تهران، سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران، موسسه مطالعات بهره‌وری و منابع انسانی.
- موسی‌خانی، محمد؛ حسنگلی‌پور، طهمورث و وظیفه، زهرا. (۱۳۹۲). ارائه مدل تبیین رابطه فرآیندهای مدیریت دانش با توسعه منابع انسانی در آموزش عالی. پژوهش‌های مدیریت عمومی، سال ۶، شماره ۲۲، صص ۴۹-۷۰.

- نجفی، حسین؛ فرج‌الهی، مهران؛ نوروز زاده، رضا؛ سرمدی، محمد رضا. (۱۳۹۱). بررسی نقش نظام آموزش از دور بر توسعه منابع انسانی در دانشگاه پیام نور (ایران). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره ۳۵.
- یوزباشی، علیرضا؛ چوپانی، حیدر و زارع خلیل، مجتبی. (۱۳۹۰). تحلیل و بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش؛ گامی به سوی توسعه و بهسازی کیفیت آموزش. اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴.
- Chatterji, N., & Kiran, R. (2017). Role of human and relational capital of universities as underpinnings of a knowledge economy: A structural modelling perspective from north Indian universities. *International Journal of Educational Development*, 56, 52-61.
- Chinying Lang, J. (2001). Managerial concerns in knowledge management. *Journal of knowledge management*, 5(1), 43-59.
- Dobos, A. (2015). The Role of Learning Environments in Civil Service Professional Development Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 565-569.
- Eid, M., & Nuhu, N. A. (2009). *The impact of learning culture and information technology use on knowledge shagging: A case of KFUPM*. Presented at 17th European Conference on Information Systems.
- Gold, A. H., & Arvind Malhotra, A. H. S. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of management information systems*, 18(1), 185-214.
- Holsapple, C. W., & Joshi, K. D. (2000). An investigation of factors that influence the management of knowledge in organizations. *The Journal of Strategic Information Systems*, 9(2), 235-261
- Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human resource development quarterly*, 11(4), 333-360
- Holton, E. F. I., Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning Transfer in organizations*. Published by jossey – Bass, San Francisco.
- Hovland, I. (2003). *Knowledge management and organizational learning: An international development perspective: An annotated bibliography*. London: Overseas Development Institute.
- Jafari, M., Akhavan, P., Rezaee Nour, J., & Fesharaki, M. N. (2007). Knowledge management in Iran aerospace industries: a study on critical factors. *Aircraft Engineering and Aerospace Technology*, 79(4), 375-389.
- Jamalzadeh, M. (2012). The Relationship between Knowledge Management and Learning Organization of Faculty Members at Islamic Azad University, Shiraz Branch in Academic year. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 1164-1168
- Khandekar, A., & Sharma, A. (2005). Organizational learning in Indian organizations: a strategic HRM perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(2), 211-226
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Kianto, A., Sáenz, J., & Aramburu, N. (2017). Knowledge-based human resource management practices, intellectual capital and innovation. *Journal of Business Research*, 81, 11-20.
- Liu, C. H. S. (2018). Examining social capital, organizational learning and knowledge transfer in cultural and creative industries of practice. *Tourism Management*, 64, 258-270.
- Litvaj, I., & Stancekova, D. (2015). Decision-making, and their relation to the knowledge management, use of knowledge management in decision-making. *Procedia Economics and Finance*, 23, 467-472.
- Manovas, M. (2004). Investigating the relationship between knowledge management capability and knowledge transfer success (Doctoral dissertation, Concordia University).
- McManus, D., & Loughridge, B. (2002). Corporate information, institutional culture and knowledge management: A UK university library perspective. *New Library World*, 103(1180), 320-327
- Mukherjee, A., Ganesan, R., & Hashmi, S. M. H. (2011). *Knowledge Management for Expansion of Human Resource Management Systems*. In International Conference on Technology and Business Management.

- Omar Sharifuddin Syed-Ikhsan, S., & Rowland, F. (2004). Knowledge management in a public organization: a study on the relationship between organizational elements and the performance of knowledge transfer. *Journal of knowledge management*, 8(2), 95-111.
- Park, J. H., & Wentling, T. (2007). Factors associated with transfer of training in workplace e-learning. *Journal of Workplace Learning*, 19(5), 311-329
- Pattanayak, B. (2003). Gaining competitive advantage and business success through strategic HRD: An Indian experience. *Human Resource Development International*, 6(3), 405-411.
- Schneider, K., Pältz, M., & Stauche, H. (2013). *Transfer of Learning in Organizations*. Springer.
- Song, J. H., & Kolb, J. A. (2009). The influence of learning culture on perceived knowledge conversion: an empirical approach using structural equation modelling. *Human Resource Development International*, 12(5), 529-550.
- Storey, J. & Quintas, P. (2001), "Knowledge management and HRM", in Storey, J. (Ed.), *HRM A Critical Text*, Thomson Learning, London.
- Theriou, G. N., & Chatzoglou, P. D. (2009). Exploring the best HRM practices-performance relationship: An empirical approach. *Journal of Workplace Learning*, 21(8), 614-646.
- Thite, M. (2004). Strategic positioning of HRM in knowledge-based organizations. *The learning organization*, 11(1), 28-44.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282-294.

تدوین استراتژی‌های مدیریت آموزش در جمعیت هلال احمر ج.ا.ا.*

فاطمه نارنجی ثانی^۱
سعید روحانی^۲
محراب شریفی^۳
سید حمید جمال الدینی^{۴*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۱/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۱۴)

چکیده:

با توجه به ضرورت و اهمیت آموزش در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران، تحقیق حاضر با هدف تدوین استراتژی‌های نظام آموزش منابع انسانی در این سازمان طراحی شده است. در این تحقیق جهت شناسایی نقاط قوت و ضعف و فرصت‌ها و تهدیدهای پیش رو با تعدادی از خبرگان و صاحب‌نظران فعال در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران، مصاحبه به عمل آمده و با استفاده از مدل SWOT از تلاقی این عوامل با هم استراتژی‌های مناسب در چهار دسته SO، ST، WO، WT تبیین گردیده است. در مرحله بعد برای انتخاب بهترین استراتژی جهت توسعه نظام آموزش در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران ماتریس برنامه‌ریزی استراتژیک کمی (QSPM) به کار گرفته شده است. جهت تعیین وزن‌های عوامل SWOT پرسشنامه‌ای بر اساس مقیاس لیکرت به صورت ۵ گزینه‌ای طراحی و توسط تعدادی از کارشناسان و خبرگان سازمان تکمیل شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد استراتژی‌های محافظه‌کارانه مناسب‌ترین استراتژی‌ها برای توسعه نظام آموزش می‌باشند. استراتژی "استقرار نظام برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی در جمعیت" با نمره جذابیت ۶,۰۲ به عنوان بهترین استراتژی پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی: تدوین استراتژی، نظام آموزش منابع انسانی، جمعیت هلال احمر، تحلیل SWOT، مدل QSPM

* این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان "طراحی نقشه راه آموزش در جمعیت هلال احمر" می باشد.

^۱-استادیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲-استادیار مدیریت، گرایش مدیریت فناوری اطلاعات، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۳-دانشجوی دکتری سلامت در بحران، دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران

^۴-استادیار ژنتیک، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: hjam1358@yahoo.co.uk

۱- مقدمه

در محیط پرقابلیت امروز سرمایه انسانی یکی از دارایی‌های اصلی هر سازمان و نقش آن در موفقیت آن سازمان غیرقابل انکار است (Iyewa et al, 2017). در نتیجه مجهز کردن این دارایی منحصر به فرد به اطلاعات، دانش و مهارت با هدف به حداکثر رساندن عملکرد شغلی، ضروری به نظر می‌رسد (Padmasiri et al, 2018) و بی‌تردید نظام آموزش و توسعه به عنوان یکی از شیوه‌های اصلی ایجاد و توسعه دانش و مهارت محسوب می‌شود (Lussier et al, 2018). نظام آموزش، فعالیت‌های توسعه و بهسازی افراد را هدف قرار می‌دهد بنابراین اختصاص یک موقعیت برجسته به این امر در برنامه‌ریزی استراتژیک سازمانی، به بازسازی فرهنگ مناسب توسعه کمک با ارزشی می‌کند. به عبارت دیگر، نظام آموزش و توسعه در راستای تحقق اهداف راهبردی سازمان به اجرا در می‌آید و منافع برای افراد و سازمان از جمله؛ سودآوری، کسب مزیت رقابتی، افزایش دانش شغلی و کمک در جهت شناسایی اهداف سازمان دارد (Padmasiri et al, 2018). از این رو مدیریت آموزش منابع انسانی به عنوان رویکرد استراتژیک و منسجم، مدیریت با ارزش‌ترین سرمایه‌های سازمان - یعنی نیروی کار - قلمداد می‌شود که مزیت رقابتی سازمان‌ها بیش از هر چیز، اساساً به کیفیت آن بستگی دارد. لذا نظام آموزش به عنوان بخشی از برنامه‌ریزی کیفیت در سطح سازمان‌ها صورت می‌گیرد و در جهت نیازهای کارکنان به منظور بهبود عملکرد آن‌ها هدایت می‌شود (Izvercia et al, 2014).

باید توجه داشت آموزش نقش مهمی در جهت‌گیری و توسعه افراد در آینده ایفا می‌کند و ترکیب مورد نیاز ضروری سازمان‌ها از «دانش، مهارت و استعداد» را برای اداره و انجام عملیات سازمانی فراهم می‌کند (Do Paço et al, 2015). بر همین اساس آموزش عبارت است از کلیه مساعی و کوشش‌هایی که در جهت ارتقای سطح دانش، آگاهی و مهارت‌ها و همچنین ایجاد رفتار مطلوب در افراد صورت می‌گیرد و آنان را آماده انجام وظایف و پذیرش مسئولیت می‌کند (ابطحی و موسوی، ۱۳۸۸). در این رابطه سیدجوادین (۱۳۸۷) اظهار می‌دارد که آموزش تجربه‌ای است مبتنی بر یادگیری و به‌منظور ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در فرد، تا او را قادر به انجام کار و بهبود بخشی توانایی‌ها، تغییر مهارت‌ها، دانش، نگرش و رفتار اجتماعی نماید. بنابراین آموزش به معنی دستیابی به دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌ها (Monika et al, 2017) که مستلزم استفاده از برنامه‌های پیش‌بینی شده‌ای است که شایستگی‌های موجود در افراد را تقویت و موجب کسب دانش، مهارت و توانایی‌های تازه در فرد می‌گردد، به‌گونه‌ای که بهبود عملکرد فردی و سازمانی را به دنبال دارد (Garavan et al, 2006). در این رابطه شیئل^۱ (۱۹۸۹) اظهار می‌دارد که آموزش مستلزم اجرای برنامه‌های ارتقای قابلیت و تسهیل دسترسی به دانش، نگرش و مهارت جدید در مسیر بهبود است و هدف آموزش این است که افراد در دانش، مهارت و رفتار

¹-Sheal

مورد تأکید در برنامه‌های آموزشی سرآمد شوند و آن‌ها را در فعالیت‌های روزانه خود بکار گیرند (Noe, 2010). بر این اساس آموزش یکی از مهم‌ترین ابزار جهت دستیابی به بالندگی و توسعه فردی و سازمانی است (پورکریمی و همکاران، ۱۳۹۱). باید توجه داشت که آموزش اگر با توجه به مسائل مذکور، به طریقه‌ای صحیح، جامع و کامل انجام پذیرد و به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف معین و مشخص از آن استفاده شود، دارای فواید بی‌شماری از قبیل؛ افزایش رضایت شغلی و روحیه کارکنان، افزایش انگیزش کارکنان، افزایش ظرفیت پذیرش روش‌ها و فناوری‌های جدید، افزایش کارایی در روندها و اثربخشی دستاوردهای مالی، افزایش نوآوری در استراتژی‌ها و محصولات، کاهش ترک شغل کارکنان، ارتقای وجهه شرکت و آموزش اخلاقی کارکنان و مدیریت ریسک خواهد بود (Yawson, 2012; Arslan et al, 2017).

اما از سوی دیگر، یکی از چالش‌های دائمی سازمان‌ها در دنیای امروز، محیط و به ویژه شتاب در تغییرات محیطی است. سازمان‌ها همواره با موجی از تغییرات روبه‌رو هستند که مسائل مختلفی اعم از فرصت و تهدید را برای آن‌ها ایجاد می‌کند. بر این اساس سازمان‌ها بایستی خود را برای این تغییرات آماده و حتی یک گام جلوتر رفته و تحول‌آفرین باشند. همانند سازمان‌های تجاری، افزایش تلاطم در محیط سازمان‌های دولتی، غیرانتفاعی و عام‌المنفعه نیز نیازمند واکنش سه وجهی تفکر استراتژیک، تبدیل ادراکات به استراتژی‌ها و بسترسازی از سوی سازمان‌ها است. همین مسئله زمینه بکارگیری مدل‌های تجاری را در برنامه‌ریزی استراتژیک این‌گونه سازمان‌ها که از محیط‌های پر از چالشی برخوردارند را فراهم آورده است. در همین راستا برنامه‌ریزی استراتژیک یک امر حیاتی برای روشن کردن مسیر آتی سازمان محسوب می‌شود و به منظور توسعه مبانی منسجم تصمیم‌گیری در جهت مشخص کردن اولویت‌های ضروری سازمان مهم است و نهایتاً به بهبود عملکرد سازمانی کمک می‌کند (Albon et al, 2016). از طرفی برنامه‌ریزی استراتژیک در جهت سلامت جامعه و اقدامات مرتبط به آن از برنامه‌ریزی استراتژیک برای توسعه کسب و کار عمومی متفاوت است. مهم‌تر آنکه برنامه‌ریزی استراتژیک در راستای سلامت عمومی با درک درستی از نیازهای یک جمعیت خاص و مداخلات مرتبط با آن آغاز می‌شود (Phelps & et al, 2016).

این در حالی است که اغلب برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان ابزار ارتقای سازمان‌ها در جهت آموزش و بهسازی افراد، یک فعالیت نمادین محسوب می‌شود (Hinton, 2012) و بیشتر از اینکه به عنوان یک الگوی عملی برای فعالیت‌ها در نظر گرفته شود، جنبه نظری دارد (De Hann, 2014). اما باید توجه داشت که فرآیند برنامه‌ریزی استراتژیک پایدار و اثربخش، مؤثرترین شیوه کسب و حفظ برتری در محیط استراتژیکی که پیچیدگی و عدم اطمینان در آن رو به افزایش است، می‌باشد (Crockett, 2015). به‌رغم طراحی استراتژی‌های آموزش در سازمان‌های گوناگون اما در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران به عنوان نهادی امدادی و عام‌المنفعه تاکنون در این زمینه فعالیتی انجام نشده است و این

در حالی است که این سازمان، عمده فعالیت خود را به موضوع آمادگی و آموزش کمک‌های اولیه متمرکز کرده و خود را مکلف می‌داند با شعار «خانواده آماده در مخاطرات»، بسیاری از برنامه‌های خود را در جهت آموزش همگانی امدادی، هدایت می‌کند. از سوی دیگر، جمعیت هلال احمر به عنوان متولی امر امداد و نجات کشور مسئولیت سنگینی را در ارتباط با موضوع رسیدگی به حادثه‌دیدگان ناشی از سوانح به عهده دارد و اهمیت این امر همگام با گسترش علم و صنعت و همچنین پیشرفت سریع فناوری و رشد فزاینده جمعیت جهان روزبه‌روز بیشتر می‌شود. در این راستا ارتقا دانش و همچنین ایجاد مهارت‌های لازم در زمینه «آشنایی با سوانح و حوادث» و همچنین «امداد و کمک‌های اولیه» یکی از مهم‌ترین عوامل ارتقای توانمندی‌های افراد جامعه در مقابل بروز حوادث و کاهش اثرات زیان‌بار آن است؛ لذا برای ارائه خدمات امدادی، توسعه مدیریت امداد در کشور و آمادگی افراد جامعه برای مواجهه با حوادث و سوانح، نقش و جایگاه آموزش از اولویت ویژه‌ای برخوردار است. آموزش همگانی یکی از محوری‌ترین فعالیت‌های این سازمان بویژه در زمان‌های غیربحرانی محسوب می‌شود و هدف از آن ارتقا سطح آمادگی ملی، افزایش آگاهی عمومی از سوانح و همچنین توان‌افزایی آحاد مردم به هنگام سوانح می‌باشد. به همین دلیل آموزش‌های مختلفی در سطوح مختلف پیش بینی شده تا با نیازسنجی واحدهای آموزشی و برنامه‌ریزی سازمان در سراسر کشور به مرحله اجرا درآیند؛ لذا با توجه به اهمیت موضوع تدوین استراتژی‌های آموزش در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بر اساس آنچه گفته شد و با توجه به ضرورت و اهمیت اهداف آموزش در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران، تحقیق حاضر در نظر دارد ضمن بررسی نقاط قوت و ضعف (عوامل داخلی) و همچنین فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش (عوامل خارجی) در قالب مدل^۱ SWOT، به ارائه استراتژی‌های اثربخش جهت توسعه آموزش در جمعیت هلال احمر بپردازد.

۲- روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی می‌باشد. در این پژوهش به منظور گردآوری اطلاعات روش‌های کتابخانه‌ای و میدانی در کنار هم مورد استفاده قرار گرفته است؛ بطوری‌که در روش کتابخانه‌ای از شیوه‌های تحلیل محتوا و بررسی اسناد و مدارک و در روش میدانی از پرسشنامه و نظرسنجی از خبرگان و صاحب‌نظران فعال در جمعیت هلال احمر استفاده شده است. در این تحقیق، عمده‌ترین ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه است. اعتبار پرسش‌نامه‌ها توسط افراد متخصص دانشگاهی و اجرایی تأیید و به منظور سنجش پایایی پرسشنامه‌ها، از ضریب آلفای کرونباخ ۱ استفاده شد. ضریب محاسبه شده ۰.۸۷ است که نشانگر پایایی ابزار است. از آنجا که مسئولیت و وظیفه تدوین استراتژی بر عهده مدیران عالی سازمان است و مدیران عالی می‌بایست دید

^۱. Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

نظام‌مند در مورد اهداف و مأموریت سازمان داشته باشند؛ لذا جامعه آماری این پژوهش متشکل از مدیران عالی و میانی جمعیت هلال احمر، خبرگان و صاحب‌نظران فعال در این سازمان که ۵۷ نفر را شامل می‌شوند.

مدل اجرایی تحقیق:

مدل اجرایی تحقیق برگرفته از مدل مدیریت استراتژیک فرد.آر دیوید و به شرح ذیل می‌باشد. در ارتباط با بررسی وضع موجود ابتدا اهداف، مأموریت، رسالت جاری و استراتژی جاری سازمان مورد بررسی قرار گرفت؛ بطوری که با یک شناخت دقیق وضعیت موجود سازمان تبیین شد. سپس با مرور مدل‌ها و الگوهای مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک به بررسی عوامل خارجی و داخلی اقدام و با تعیین نقاط قوت و ضعف و نیز نقاط تهدید و فرصت، به تجزیه و تحلیل یافته‌های بدست آمده با استفاده از مدل SWOT و ماتریس‌های مربوط به آن، اعم از IFE، EFE، IE و اقدام گردید و در نهایت ماتریس برنامه‌ریزی استراتژیک کمی QSPM مورد استفاده قرار گرفت. ماتریس SWOT ابزاری برای شناخت تهدیدها و فرصت‌های موجود در محیط خارجی یک سیستم و بازشناسی ضعف‌ها و قوت‌های داخلی آن به منظور سنجش وضعیت و تدوین راهبرد برای هدایت و کنترل آن سیستم است. در واقع این مدل تحلیلی نظامند را برای شناسایی این عوامل و انتخاب استراتژی که بهترین تطابق بین آن‌ها را ایجاد می‌نماید، ارائه می‌دهد؛ بطوری که قوت‌ها و فرصت‌ها به حداکثر و ضعف‌ها و تهدیدها به حداقل ممکن می‌رسد (Harrison & John, 2002).

تحلیل ماتریس SWOT

ماتریس SWOT نتیجه مستقیم مدل تجاری هاروارد است. در واقع این روش ابزاری ارزشمند برای تحلیل‌های استراتژیک سازمان‌ها است و بر این منطق استوار است که استراتژی اثربخش، قوت‌ها و فرصت‌ها را حداکثر می‌کند و در عین حال ضعف‌ها و تهدیدها آن را به حداقل می‌رساند (Hong and Chan, 2010) در واقع این تکنیک ابزاری برای تحلیل وضعیت و تدوین راهبرد است و این امور به طرق زیر صورت می‌گیرد:

- بازشناسی و طبقه‌بندی قوت‌ها و ضعف‌های درونی سیستم؛
- بازشناسی و طبقه‌بندی فرصت‌ها و تهدیدهای موجود در محیط خارج سیستم؛
- تکمیل ماتریس SWOT؛ و تدوین راهبردهای گوناگون برای هدایت سیستم در آینده (گلکار، ۱۳۸۴).

بر این اساس بخش مهمی از وضعیت سازمان که شامل نیروها و عوامل داخلی و خارجی مؤثر بر سازمان است در قالب قوت‌ها و ضعف‌ها (داخلی) و فرصت‌ها و تهدیدها (خارجی) و در ماتریس SWOT، مورد بررسی قرار می‌گیرد و به میزان بسیار زیاد در برنامه‌ریزی استراتژیک استفاده می‌شود؛ بطوری‌که همه عوامل محیطی تأثیرگذار بر محیط عملیاتی را تشخیص داده و مورد بررسی قرار می‌دهد (Sheretha et al, 2004).

نقش استراتژی در سازمان‌ها، تمرکز فعالیت‌ها، ایجاد سازگاری و تطبیق و هم‌چنین ایجاد ایده‌ها و تصاویر جدیدی از آینده سازمان است. استراتژی به عنوان مکانیزمی برای خلق و توزیع ثروت در قالب تطبیق سازمان با محیط و دستیابی به اثربخشی تلقی می‌گردد. در این راستا تجزیه و تحلیل SWOT را می‌توان چکیده‌ای از عناصر مختلف در تجزیه و تحلیل راهبردی دانست. به عبارت دیگر، یکی از ابزارهای استراتژیک تطابق نقاط قوت و ضعف درون سیستمی با فرصت‌ها و تهدیدات برون سیستمی است (باقری و دل‌پسند، ۱۳۸۷). نکته کلیدی این است که این تجزیه و تحلیل به صورت سیستماتیک بر همه جنبه‌های موقعیت یک سازمان تسری دارد و بدین ترتیب چارچوب پویا و کارآمدی برای انتخاب استراتژی ارائه می‌کند (Taleai et al, 2009).

بطور کلی در تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس مدل SWOT محیط خارجی و وضعیت داخلی سازمان مورد بررسی قرار گرفته و در قالب عناوین کلیدی خلاصه می‌شود. نهایتاً از تقابل آن‌ها با هم چهار دسته استراتژی (SO, WO, ST, WT) تدوین می‌گردد.

جدول ۱: ماتریس SWOT (الماسی و دورفرد، ۱۳۹۰)

فهرست قوت‌ها (S)	فهرست ضعف‌ها (W)	
ناحیه ۱ (SO) = استراتژی‌های تهاجمی	ناحیه ۳ (WO) = استراتژی‌های محافظه‌کارانه	فهرست فرصت‌ها (O)
ناحیه ۲ (ST) = استراتژی‌های رقابتی	ناحیه ۴ (WT) = استراتژی‌های تدافعی	فهرست تهدیدات (T)

۳- یافته‌های پژوهش

ماتریس ارزیابی عوامل خارجی (EEF)

با استفاده از ماتریس ارزیابی عوامل خارجی، هر یک از عوامل استراتژیک محیط که در ماتریس اولویت عوامل محیطی شناسایی و اولویت‌بندی شده‌اند، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و از بررسی این عوامل، فرصت‌ها و تهدیدها شناسایی می‌شوند. عوامل اولویت‌دار در یک ستون ماتریس قرار گرفته و با استفاده از ضرایب و رتبه‌های خاصی امتیازبندی می‌شوند تا در نهایت مشخص شود که آیا نظام آموزشی جمعیت در آینده‌ای که می‌خواهد برای آن برنامه‌ریزی کند، فرصت‌های بیش‌تری خواهد داشت یا با تهدیدهای بیش‌تری مواجه خواهد شد. جدول ماتریس ارزیابی عوامل محیطی را نشان می‌دهد. گام‌های تهیه این ماتریس عبارت‌اند از:

- در این ماتریس عوامل استراتژیک محیطی در ستون اول و در قالب فرصت‌ها و تهدیدها فهرست می‌شوند؛
- سپس در ستون دوم با توجه به میزان اهمیت و حساسیت هر عامل، با مقایسه این عوامل با همدیگر، ضریب اهمیتی بین صفر الی یک (۰-۱) به آن عامل‌ها تعلق می‌گیرد. تخصیص این ضرایب باید به‌گونه‌ای باشد که مجموع ضرایب تمام عوامل بیش از یک ۱ نباشد. در اینجا برای تعیین اوزان عوامل از تکنیک مقایسات زوجی استفاده شده است؛
- در ستون سوم، با توجه به کلیدی یا عادی بودن فرصت‌ها و تهدیدها به ترتیب رتبه ۴ یا ۳ (به فرصت‌ها) و رتبه ۲ یا ۱ (به تهدیدها) اختصاص پیدا می‌کند. تخصیص رتبه بدین صورت است که اگر فرصت پیش روی نظام یک فرصت استثنایی باشد، رتبه ۴ و چنانچه یک فرصت معمولی باشد، رتبه ۳ به عامل موردنظر داده می‌شود، و اگر تهدید رودرروی نظام یک تهدید معمولی باشد، رتبه ۲ و چنانچه یک تهدید جدی باشد رتبه ۱ به عامل موردنظر داده می‌شود. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، روند رتبه دهی به‌طوری است که هر قدر از فرصت استثنایی به سمت تهدید جدی حرکت می‌کنیم، میزان رتبه کم‌تر شده و از ۴ به ۱ می‌رسد؛
- در ستون چهارم، ضرایب ستون دوم و رتبه‌های ستون سوم برای هر عامل در هم ضرب می‌شوند تا امتیاز آن عامل (فرصت یا تهدید) برای نظام مشخص شود. در انتهای این ستون از مجموع امتیازات بدست آمده، امتیاز نهایی نظام از نظر برخورداری از فرصت یا تهدید تعیین می‌شود؛
- چنانچه جمع کل امتیاز نهایی نظام در این ماتریس بیش از ۲/۵ باشد، بدین معناست که طبق پیش‌بینی، فرصت‌های پیش روی نظام بر تهدیدهای آن غلبه خواهد کرد و اگر این امتیاز کم‌تر از ۲/۵ باشد نشان‌دهنده غلبه تهدیدها بر فرصت‌ها است؛

- نمره‌ای که از ماتریس ارزیابی عوامل خارجی نظام بدست می‌آید جهت تعیین استراتژی در همه سطوح و تشکیل ماتریس داخلی و خارجی در آن‌ها قابل استفاده بوده و نیازی به محاسبه مجدد در آن سطوح ندارد. درحالی‌که نمره ماتریس ارزیابی عوامل داخلی بایستی در هر سطح به‌طور جداگانه محاسبه و لحاظ گردد.

بر اساس آنچه گفته شد نتایج تحلیل عوامل خارجی در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران به شرح زیر در جدول ۲ نشان داده شده است. همانطور که نتایج جدول نشان می‌دهد، مجموع کل امتیاز بدست آمده (۲,۹۰۵) است؛ لذا فرصت‌های پیش روی نظام بر تهدیدهای آن غلبه خواهد کرد. در حالی که اگر این امتیاز کم‌تر از ۲/۵ بود، غلبه تهدیدها بر فرصت‌ها را نشان می‌داد.

جدول ۲: تحلیل عوامل خارجی (EEF)

ردیف	عنوان	رتبه	ضریب اهمیت	نمره نهایی	
O1	حمایت مدیریت ارشد جمعیت از تقویت و توسعه آموزش	۰,۰۹۰	۴	۰,۳۶۰	توسعه
O2	جایگاه مطلوب آموزش در سیاست‌های کلان جمعیت	۰,۰۷۵	۴	۰,۳۰۰	
O3	وجود نیروی انسانی باتجربه، خبره و باسابقه در جمعیت	۰,۲۶۰	۴	۰,۰۶۵	
O4	درک ضرورت آموزش‌های همگانی برای جامعه مخاطب جمعیت	۰,۰۷۰	۴	۰,۲۸۰	
O5	انگیزه مطلوب داوطلبان برای مشارکت در برنامه‌های آموزشی	۰,۰۶۰	۴	۰,۲۴۰	
O6	توانمندی، قابلیت‌ها و امکانات سازمان‌های مرتبط با آموزش برای ارائه آموزش‌های همگانی، عمومی و تخصصی	۰,۰۵۰	۳	۰,۱۵۰	
O7	جایگاه مطلوب جمعیت در نقش هماهنگ‌کننده آموزش‌های همگانی بین سازمان‌های مرتبط	۰,۰۷۰	۴	۰,۲۸۰	
O8	نقش توانمند ساز فناوری اطلاعات برای ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی	۰,۰۴۰	۳	۰,۱۲۰	
O9	رفع محدودیت‌های آموزشی با استفاده از قابلیت‌های آموزش الکترونیکی و همراه	۰,۰۶۰	۳	۰,۱۸۰	
O10	ترویج یادگیری مشارکتی و فعال از طریق قابلیت‌های یادگیری ۲,۰	۰,۰۴۰	۳	۰,۱۲۰	
O11	امکان بهره‌گیری از امکانات، تجهیزات و توان علمی و تخصصی دانشگاه‌ها، مؤسسات پژوهشی و بخش خصوصی	۰,۰۵۵	۳	۰,۱۶۵	
T1	تعریف نشدن سازوکارهای انگیزشی و آموزشی برای به‌روزرسانی مستمر دانش و مهارت نیروی انسانی جمعیت	۰,۰۵۰	۲	۰,۱۰۰	تهدید
T2	اختلاف‌نظر بین مدیران سازمان‌های تخصصی با موسسه در خصوص مدیریت و اجرای دوره‌های آموزشی	۰,۰۶۵	۱	۰,۰۶۵	
T3	چالاک‌ی و انعطاف‌پذیری محدود فرآیندهای مالی و تدارکاتی جمعیت برای تأمین نیازمندی‌های حوزه آموزش	۰,۰۷۰	۱	۰,۰۷۰	
T4	تأثیر نامطلوب رکود اقتصادی بر مشارکت در آموزش‌های همگانی و تخصصی جمعیت	۰,۰۳۰	۲	۰,۰۶۰	
T5	ضعف روحیه همکاری بین سازمانی در زمینه آموزش‌های همگانی، عمومی و تخصصی	۰,۰۶۵	۱	۰,۰۶۵	
T6	تأثیرگذاری تغییرات سیاسی و مدیریتی بر برنامه‌های درون و برون‌سازمانی جمعیت در حوزه آموزش	۰,۰۴۵	۲	۰,۰۹۰	
	جمع نمره	۱	-	۲/۹۰۵	

منبع: (محاسبات نگارندگان)

ماتریس ارزیابی عوامل داخلی (IFE)

در فرایند بررسی عوامل داخلی پس از این‌که عوامل کلیدی داخلی (قوت‌ها و ضعف‌ها) شناسایی شدند، باید این عوامل مورد ارزیابی قرار گیرند تا مشخص شود که نظام درمجموع دارای قوت یا ضعف است. برای این کار ابتدا از طریق ماتریس اولویت عوامل داخلی، عوامل شناسایی شده از نظام، اولویت‌بندی خواهند شد تا عوامل استراتژیک داخلی برای بررسی بیش‌تر تعیین شوند. سپس عوامل استراتژیک شناسایی شده (که شامل قوت‌ها و ضعف‌های کلیدی نظام می‌باشند) از طریق ماتریس ارزیابی عوامل داخلی، ارزیابی و امتیازبندی خواهند شد تا وضعیت کلی نظام از نظر برخورداری از قوت‌ها و ضعف‌های داخلی مشخص شود. ابزار ارزیابی عوامل داخلی، ماتریس ارزیابی عوامل داخلی است که شباهت زیادی به ماتریس ارزیابی عوامل خارجی دارد. با استفاده از این ماتریس هر یک از عوامل استراتژیک داخلی که در ماتریس اولویت عوامل داخلی شناسایی شده‌اند، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و از بررسی این عوامل، قوت‌ها و ضعف‌های فهرست می‌شوند. این قوت‌ها و ضعف‌های شناسایی شده در یک ستون ماتریس قرار گرفته و با استفاده از ضرایب و رتبه‌های خاصی امتیازبندی می‌شوند. تا در نهایت مشخص شود که نظام دارای قوت است یا از ضعف رنج می‌برد. جدول زیر، ماتریس ارزیابی عوامل داخلی را نشان می‌دهد. گام‌های تهیه این ماتریس را به‌صورت زیر می‌توان در نظر داشت:

- در این ماتریس عوامل استراتژیک یا اولویت‌دار داخلی در ستون اول و در قالب فرصت‌ها و تهدیدها لیست می‌شوند.
- سپس در ستون دوم با توجه به میزان اهمیت و حساسیت هر عامل، با مقایسه این عوامل با همدیگر ضریب اهمیتی بین صفر الی یک (۰-۱) به آن عامل تعلق می‌گیرد. تخصیص این ضرایب باید به‌گونه‌ای باشد که جمع ضرایب تمام عوامل بیش از یک (۱) نباشد.
- در ستون سوم، با توجه به کلیدی یا عادی بودن قوت‌ها و ضعف‌ها به ترتیب رتبه ۴ یا ۳ (به قوت‌ها) و رتبه ۲ یا ۱ (به ضعف‌ها) اختصاص پیدا می‌کند. تخصیص رتبه بدین صورت است که اگر قوت‌های پیش روی نظام، یک قوت عالی باشد، رتبه ۴ و چنانچه یک قوت معمولی باشد، رتبه ۳ به عامل مورد نظر داده می‌شود، و اگر ضعف رودرروی نظام، یک ضعف معمولی باشد، رتبه ۲ و چنانچه یک ضعف بحرانی باشد رتبه ۱ به عامل موردنظر داده می‌شود. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، روند رتبه دهی به‌طوری است که هر قدر از فرصت استثنایی به سمت ضعف بحرانی حرکت می‌کنیم، میزان رتبه کم‌تر شده و از ۴ به ۱ می‌رسد.
- در ستون چهارم، ضرایب ستون دوم و رتبه‌های ستون سوم برای هر عامل درهم ضرب می‌شوند تا امتیاز آن عامل (قوت یا ضعف) برای نظام مشخص شود. در انتهای این ستون

از جمع امتیازات بدست آمده امتیاز نهایی نظام از نظر برخورداری از قوت یا ضعف تعیین می‌شود.

- چنانچه جمع کل امتیاز نهایی نظام در این ماتریس بیش از ۲/۵ باشد، بدین معنی است که طبق پیش‌بینی‌های به عمل آمده، قوت‌های پیشروی نظام بر تهدیدهای آن غلبه خواهد داشت و اگر این امتیاز کم‌تر از ۲/۵ باشد نشان‌دهنده غلبه ضعف‌ها بر نقاط قوت خواهد بود.

بر اساس آنچه گفته شد نتایج تحلیل عوامل داخلی در جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران به شرح زیر در جدول ۳ نشان داده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده در جدول، مجموع کل امتیاز بدست آمده (۲,۱۶۵) است. این نمره از عدد ۲,۵ کمتر است؛ لذا نشان‌دهنده غلبه نقاط ضعف بر قوت است. چنان‌چه این امتیاز بیش‌تر از ۲/۵ بود، غلبه نقاط قوت بر ضعف را نشان می‌داد.

جدول ۳: تحلیل عوامل داخلی (IFE)

ردیف	عنوان	رتبه	ضریب اهمیت	نمره نهایی	
نقاط قوت	S1	وجود حداقل امکانات آموزشی در اغلب نقاط کشور	۰,۰۵۰	۴	۰,۲۰۰
	S2	دسترسی به شبکه گسترده موسسه آموزش عالی هلال در تمام استان‌ها	۰,۰۷۰	۴	۰,۲۸۰
	S3	فرصت بهره‌گیری از اساتید و فارغ‌التحصیلان برتر موسسه هلال	۰,۰۷۰	۴	۰,۲۸۰
	S4	تهیه و تدوین محتوی عمومی گسترده در جمعیت	۰,۰۶۵	۳	۰,۱۹۵
نقاط ضعف	W1	بهره‌گیری محدود از بسترهای آموزش الکترونیکی	۰,۰۴۰	۲	۰,۰۸۰
	W2	ضعف دستگاه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی مدیریت آموزش	۰,۰۵۵	۲	۰,۱۱۰
	W3	ضعف دانش و مهارت فنی برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی بین کارکنان آموزش جمعیت	۰,۰۷۵	۱	۰,۰۷۵
	W4	عدم به‌روزرسانی مستمر مهارت‌های مربیان و تربیت مربیان جدید	۰,۰۶۵	۱	۰,۰۶۵
	W5	مؤثر نبودن ابزارهای انگیزشی برای ارتقا و حفظ مربیان	۰,۰۵۵	۲	۰,۱۱۰
	W6	مدون و مستند نبودن اهداف و سیاست‌های حوزه آموزش	۰,۰۵۵	۲	۰,۱۱۰
	W7	عدم برنامه‌ریزی منسجم و متمرکز آموزش در جمعیت	۰,۰۶۰	۲	۰,۱۲۰
	W8	تأمین نشدن به‌موقع منابع مالی حوزه آموزش	۰,۰۶۵	۱	۰,۰۶۵
	W9	بهره‌گیری محدود از محتوی الکترونیکی چندرسانه‌ای	۰,۰۵۰	۲	۰,۱۰۰
	W10	به‌روزرسانی نشدن برخی از گروه‌های محتوی و ارائه نشدن محتوی تخصصی برای برخی از نیازمندی‌های جدید	۰,۰۴۵	۲	۰,۰۹۰
	W11	تهیه نشدن شناسنامه و طرح درس‌های استاندارد	۰,۰۵۵	۲	۰,۱۱۰
	W12	توجه محدود به بهره‌گیری از روش‌های نوین از جمله روش‌های آموزش فعال	۰,۰۵۰	۲	۰,۱۰۰
	W13	استاندارد، ساخت‌یافته و مدون نبودن فرآیندها و رویه‌های آموزشی	۰,۰۷۵	۱	۰,۰۷۵
	جمع نمره	۱	-	۲,۱۶۵	

منبع: (محاسبات نگارندگان)

ماتریس داخلی خارجی (IE)

نمره نهایی جدول عوامل داخلی ۲,۱۶۵ می‌باشد. از آنجا که این نمره از عدد ۲,۵ کمتر است می‌توان نتیجه‌گیری نمود که نقاط ضعف نظام آموزشی جمعیت بر نقاط قوت پیشی گرفته است و مرتفع نمودن نقاط ضعف و تبدیل آن‌ها به نقطه قوت یکی از اولویتهای اصلی می‌باشد. از سوی دیگر نمره نهایی جدول عوامل محیطی، ۲,۹۰۵ می‌باشد. این عدد نیز نشانگر وجود فرصتهایی مناسب در مسیر توسعه نظام آموزشی جمعیت است و فرصت‌ها از تهدیدها پیشی گرفته‌اند. البته از آنجا که این عدد از ۲,۵ فاصله زیادی ندارد، می‌توان نتیجه گرفت بین فرصت‌ها و تهدیدهای موجود یک تعادل نسبی وجود دارد. به عبارت دیگر در حال حاضر نظام با مجموعه‌ای از فرصت‌ها و تهدیدها روبرو است، اتخاذ استراتژی‌های مناسب می‌تواند زمینه بهره‌گیری مناسب از فرصت‌ها را فراهم نموده و تأثیرگذاری تهدیدها را محدود نماید.

جهت تحلیل هم‌زمان عوامل داخلی و خارجی از ابزاری به نام ماتریس داخلی و خارجی استفاده می‌شود. این ماتریس برای تعیین موقعیت کنونی نظام به کار گرفته شده و در واقع نظام آموزش منابع انسانی در جمعیت هلال احمر ج.ا. می‌تواند با استفاده از این ماتریس موقعیت کلی خود را در مواجهه با عوامل درونی و بیرونی تعیین نماید.

برای تشکیل این ماتریس می‌بایست جمع نمرات حاصل از ماتریس‌های ارزیابی عوامل داخلی و خارجی در ابعاد افقی و عمودی این ماتریس قرار گیرد. بر اساس تقاطع نمرات در محورهای افقی و عمودی می‌توان جایگاه نظام را تعیین و رویکرد کلی تبیین راهبردهای توسعه آن را نیز مشخص نمود. در صورتی که موقعیت نظام در یکی از خانه‌های II، III و VI باشد، استراتژی هجومی و رشد و توسعه سریع پیشنهاد می‌گردد. اگر موقعیت نظام در یکی از خانه‌های I، V، IX باشد، استراتژی‌های تثبیت و بهبود وضعیت موجود و آماده‌سازی برای رشد و توسعه اتخاذ می‌شود و اگر موقعیت نظام در یکی از خانه‌های IV، VII و IIV باشد، استراتژی کاهش پیشنهاد می‌شود.

نمره نهایی ماتریس ارزیابی عوامل داخلی

	I	II	III
	IV	V	VI
	VII	IIIV	IX

نمره نهایی ماتریس ارزیابی عوامل

شکل ۱: ماتریس داخلی و خارجی در جمعیت هلال احمر

منبع: (محاسبات نگارندگان)

در شکل ۱، با توجه به مجموع نمره عوامل داخلی (۲,۱۶۵) و مجموع نمره عوامل بیرونی (۲,۹۰۵) موقعیت نظام بر روی ماتریس عوامل داخلی و خارجی مشخص شده است. همان طور که در این شکل نیز مشهود است خانه V محل استقرار موقعیت نظام بوده که توازن نسبی بین عوامل محدودکننده و عوامل پیش برنده است. بر این اساس استراتژی‌های توسعه نظام باید به گونه‌ای تبیین شوند که علاوه بر حفظ، تثبیت و بهبود وضعیت موجود، ارتقا و بهبود مستمر در نظام آموزش جمعیت هلال احمر ج.ا.ا را نیز به همراه داشته باشند. از این رو انتظار نمی‌رود در این نظام با توجه به نقاط ضعف و تهدیدها رویکردی تهاجمی اتخاذ شود و همچنین با توجه به نقاط قوت و فرصت‌ها نیز اتخاذ رویکردهای تدافعی مناسب نخواهد بود. بلکه در این نظام باید به دنبال رویکردی میانه بود.

اولویت‌بندی راهبردها و استخراج راهبردهای اصلی از مدل QSPM

روش‌های مختلفی برای مقایسه و اولویت‌بندی استراتژی‌های بدست آمده طی تحلیل‌های برنامه‌ریزی استراتژیک وجود دارد. که یکی از معتبرترین و متداول‌ترین این روش‌ها استفاده از ماتریس کمی برنامه‌ریزی استراتژیک است. این ماتریس مشخص می‌نماید که کدام یک از گزینه‌های انتخاب شده، مناسبتر می‌باشد و در واقع این استراتژی‌ها را اولویت بندی می‌کند. برای تهیه این ماتریس مراحل زیر انجام شده است:

- ۱- ابتدا عوامل داخلی و خارجی و امتیاز وزنی هر یک از آن‌ها به ماتریس کمی برنامه‌ریزی استراتژیک منتقل شده، سپس کلیه ی استراتژی‌های قابل قبول پیشنهاد شده، در ردیف بالای ماتریس برنامه‌ریزی استراتژیک فهرست می‌شوند.
- ۲- برای تعیین جذابیت هر استراتژی در یک مجموعه از استراتژی‌ها، بنا به اهمیت آنها در تدوین هر استراتژی امتیازی از ۱ تا ۴ داده می‌شود که ۴ بیشترین مقدار جذابیت و ۱ کمترین مقدار جذابیت می‌باشد.
- ۳- برای به دست آوردن جمع امتیاز جذابیت وزن‌های مرحله ی اول در امتیاز جذابیت مرحله ی دوم ضرب شده است، بدین ترتیب مجموع امتیاز جذابیت هر یک از عوامل هر استراتژی به دست می‌آید. از جمع امتیازهای جذابیت هر ستون جدول برنامه‌ریزی استراتژیک، امتیاز جذابیت نهایی هر یک از استراتژی‌ها به دست می‌آید، که نشان دهنده ی استراتژی‌هایی است که از جذابیت بیشتری برخوردار هستند. نتایج این ماتریس در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول ۴: ماتریس کمی برنامه‌ریزی استراتژیک (استراتژی‌های ۱ الی ۸)

اولویت	استراتژی‌های انتخاب شده	نمره جذابیت
۱	S13	۶,۰۲
۲	S15	۵,۹۰
۳	S11	۵,۸۷
۴	S03	۵,۷۷
۵	S07	۵,۶۳
۶	S01	۵,۶۲
۷	S14	۵,۵۸
۸	S02	۵,۵۴
۹	S06	۵,۴۵
۱۰	S10	۵,۳۸
۱۱	S04	۵,۳۳
۱۲	S12	۵,۳۲
۱۳	S08	۵,۳۰
۱۴	S05	۵,۲۴
۱۵	S09	۵,۱۴

منبع: (محاسبات نگارندگان)

براین اساس اولویت‌های تعیین شده به ترتیب اهمیت عبارتند از:

- **S13**: استقرار نظام برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی در جمعیت
- **S15**: تدوین و تصویب آیین‌نامه‌های خاص بودجه، تامین مالی و تدارکاتی آموزش برای تسهیل در اجرای برنامه‌های آموزشی
- **S11**: ایجاد، تقویت و یکپارچه‌سازی بسترهای سیستمی مدیریت آموزشپ
- **S03**: بازآموزی و ارتقای مستمر مهارت‌های داوطلبان، امدادگران و مربیان در قالب شبکه اجتماعی یادگیری جمعیت
- **S07**: توانمندسازی و بازآموزی مهارت‌های کارکنان آموزش در حوزه مدیریت آموزشی
- **S01**: توسعه کمی و کیفی آموزش‌های همگانی، عمومی و تخصصی جمعیت با استفاده از قابلیت‌های آموزش‌های الکترونیکی
- **S16**: حساس‌سازی نهادهای دولتی و غیردولتی و نیز آحاد جامعه نسبت به مسایل مربوط به حوادث و بلایا
- **S14**: تعامل و اشتراک مساعی نزدیک با سازمان‌های تخصصی جمعیت برای تعیین نیازمندی‌ها و اولویت‌های آموزشی، طراحی دوره‌ها، تدوین محتوی و دریافت بازخورد برنامه‌های آموزشی
- **S02**: بهره‌گیری از آموزش همراه برای توسعه آموزش‌های همگانی
- **S06**: سنجش و ارزیابی و بازآموزی مستمر دانش و مهارت‌های کارکنان جمعیت در حوزه مدیریت بحران و امداد و نجات
- **S10**: اتخاذ ساز و کارهای رفاهی، معنوی و اجتماعی موثر برای ارتقای انگیزش مربیان
- **S04**: ارزیابی و رتبه‌بندی مستمر محتوی موجود و شناسایی و نیازسنجی محتوی مورد نیاز
- **S12**: مطالعه، تحقیق و شناسایی مستمر روش‌های آموزش نوین و فعال و ترویج این روش‌ها در جمعیت
- **S08**: جلب همکاری سازمان‌های مستعد برای توسعه آموزش‌های همگانی در جامعه مخاطب
- **S05**: توسعه بسترهای به‌اشتراک‌گذاری و انتشار محتوی آموزشی مناسب بین سازمان‌های مرتبط با آموزش همگانی، عمومی و تخصصی
- **S09**: بهره‌گیری از قابلیت‌ها و توانمندی‌های علمی، پژوهشی و زیرساختی دانشگاه‌ها، موسسات پژوهشی و بخش خصوصی برای توسعه آموزش‌های عمومی و تخصصی

۴- بحث و نتیجه‌گیری

امروزه جهت بهره‌برداری از سرمایه‌های اجتماعی سازمان‌ها، نیازمند دید استراتژیک به آموزش منابع انسانی هستیم. بر این اساس در راستای زمینه‌سازی برای تحقق استراتژی‌های مدیریت آموزش، تحقیق حاضر با هدف شناسایی عوامل داخلی (نقاط قوت و ضعف)، عوامل خارجی (فرصت‌ها و تهدیدها) در جهت تدوین استراتژی‌های مدیریت آموزش انجام گرفت. در این راستا بر اساس منابع نظری و مراحل پژوهش، استراتژی‌های جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران به وسیله تحلیل SWOT مشخص گردید. هم‌چنین با توجه به نمودار ماتریس عوامل داخلی و خارجی، امتیاز نهایی عوامل داخلی ۲,۱۶ و امتیاز نهایی عوامل خارجی ۲,۹۰ تعیین گردید که بر طبق اصول مدیریت استراتژیک، استراتژی‌های محافظه‌کارانه (WO) جهت برنامه‌ریزی آموزش در جمعیت هلال احمر ج.ا.ا بکار گرفته می‌شوند. در ماتریس برنامه‌ریزی ارزیابی کمی، استراتژی‌های سازمان در ترکیبی با استراتژی‌های دو منطقه احتمالی آن یعنی SO و WT خواهند بود، چون در صورت بهبود شرایط داخلی (با فرض ثابت بودن عوامل خارجی) نمره ماتریس تحلیل عوامل داخلی بیش‌تر از ۲,۵ خواهد بود و موقعیت استراتژیک از وضع محافظه‌کارانه به تهاجمی (SO) تغییر خواهد یافت. همین‌طور، چنان‌چه شرایط خارجی حاکم (با فرض ثابت بودن عوامل داخلی) به سمت بدتر شدن گرایش یابد، نمره ماتریس ارزیابی عوامل خارجی به کم‌تر از ۲,۵ رسیده و موقعیت از حالت محافظه‌کارانه به تدافعی (WT) انتقال می‌یابد. جدول اولویت بندی استراتژی‌های انتخاب شده نیز بیانگر آن است که از میان پانزده استراتژی برگزیده، استراتژی «استقرار نظام برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی در جمعیت» با نمره ۶,۰۲ بهترین استراتژی محسوب می‌شود که با طراحی تفصیلی و اجرای فرایندهای مدیریت آموزش در جمعیت هلال احمر و آموزش و استقرار نظام استاندارد بین‌المللی ۱۰۰۱۵ عملی می‌گردد. سایر استراتژی‌ها به ترتیب «تدوین و تصویب آیین‌نامه‌های خاص بودجه، تأمین مالی و تدارکاتی آموزش برای تسهیل در اجرای برنامه‌های آموزشی»، «ایجاد، تقویت و یکپارچه‌سازی بسترهای سیستمی مدیریت آموزش، بازآموزی و ارتقای مستمر مهارت‌های داوطلبان، امدادگران و مربیان در قالب شبکه اجتماعی یادگیری جمعیت»، «توانمندسازی و بازآموزی مهارت‌های کارکنان آموزش در حوزه مدیریت آموزشی، توسعه کمی و کیفی آموزش‌های همگانی، عمومی و تخصصی جمعیت با استفاده از قابلیت‌های آموزش‌های الکترونیکی، حساس‌سازی نهادهای دولتی و غیردولتی و نیز احاد جامعه نسبت به مسایل مربوط به حوادث و بلایا، تعامل و اشتراک مساعی نزدیک با سازمان‌های تخصصی جمعیت برای تعیین نیازمندی‌ها و اولویت‌های آموزشی، طراحی دوره‌ها، تدوین محتوی و دریافت بازخورد برنامه‌های آموزشی»، بهره‌گیری از آموزش همراه برای توسعه آموزش‌های همگانی، سنجش و ارزیابی و بازآموزی مستمر دانش و مهارت‌های کارکنان جمعیت در حوزه مدیریت بحران و امداد و نجات، اتخاذ ساز و کارهای رفاهی، معنوی و اجتماعی موثر برای ارتقای انگیزش مربیان، ارزیابی و رتبه‌بندی مستمر محتوی موجود و شناسایی و نیازسنجی محتوی مورد نیاز، مطالعه، تحقیق و شناسایی مستمر روش‌های آموزش نوین و

فعال و ترویج این روش‌ها در جمعیت، جلب همکاری سازمان‌های مستعد برای توسعه آموزش‌های همگانی در جامعه مخاطب، توسعه بسترهای به‌اشتراک‌گذاری و انتشار محتوی آموزشی مناسب بین سازمان‌های مرتبط با آموزش همگانی، عمومی و تخصصی، بهره‌گیری از قابلیت‌ها و توانمندی‌های علمی، پژوهشی و زیرساختی دانشگاه‌ها، موسسات پژوهشی و بخش خصوصی برای توسعه آموزش‌های عمومی و تخصصی که به منظور عملی ساختن هر یک از آن‌ها به ترتیب پیشنهادهای ذیل ارائه می‌گردد.

- استقرار سیستم مدیریت یادگیری (LMS)
- طراحی سیستم ممیزی و بازآموزی مربیان
- عقد تفاهم‌نامه همکاری با دانشگاه‌های معتبر برای طراحی و اجرای دوره‌های تخصصی مدیریت آموزشی برای کارکنان آموزش جمعیت
- تولید محتوی الکترونیکی چندرسانه‌ای آموزش
- ایجاد کارگروه‌های سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت بر آموزش‌های تخصصی با مشارکت سازمان‌های تخصصی جمعیت
- طراحی و پیاده‌سازی سیستم آموزش الکترونیکی مبتنی بر تلفن همراه
- طراحی و پیاده‌سازی کانال‌های آموزشی در شبکه‌های اجتماعی همراه
- تهیه چارچوب مهارت‌های تخصصی جمعیت
- تهیه پیش‌نویس قوانین آیین‌نامه و دستورالعمل‌های اجرایی برای ارتقای معنوی و اجتماعی مربیان
- تهیه چارچوب نیازسنجی، سنجش، ارزیابی، رتبه‌بندی و صدور گواهینامه محتوی
- انجام تحقیقات مشترک با دانشگاه‌های معتبر برای شناسایی و عملیاتی‌سازی روش‌های فعال
- عقد و پیگیری تفاهم‌نامه‌های همکاری با سازمان‌های مرتبط
- تهیه پیشنهاد فنی و عملیاتی ایجاد بستر به‌اشتراک‌گذاری محتوی و منابع آموزشی حوزه مدیریت بحران و امداد و نجات
- تدوین نظام برون‌سپاری خدمات آموزشی جمعیت
- عقد و پیگیری تفاهم‌نامه‌های همکاری با دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی معتبر مرتبط.

۵- منابع

- ابطحی، سید حسین؛ موسوی، سید محمد. (۱۳۸۸). تدوین استراتژی‌های منابع انسانی (مطالعه موردی: یکی از سازمان‌های معنوی کشور). *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامعه امام حسین (ع)*. دوره ۱، شماره ۳، صص ۱-۲۳.
- الماسی، حسن؛ دورفرد، مرجان السادات. (۱۳۹۰). تدوین استراتژی گردشگری کشور بر اساس تحلیل ماتریس SWOT (مطالعه موردی: سازمان میراث فرهنگی و گردشگری استان تهران). *فصلنامه گردشگری و توسعه*، دوره ۱، شماره ۱، صص ۹۷-۱۲۱.
- باقری، مصباح‌الهدی؛ دل‌پسند، جواد. (۱۳۸۷). طراحی و تدوین الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک در دانشگاه‌های مأموریت محور (مورد مطالعه: حوزه آموزش دانشگاه امام صادق). *اندیشه مدیریت*، دوره ۲، شماره ۱، صص ۱۲۵-۱۸۲.
- پورکریمی، جواد؛ قاضی، ابودر. (۱۳۹۱). نظام جامع آموزش: الگویی برای آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال احمر. *فصلنامه علمی-پژوهشی امداد و نجات*. دوره ۴، شماره ۴، صص ۱-۱۶.
- سیدجوادین، سید رضا. (۱۳۸۷). *مبانی و کاربردهای مدیریت منابع انسانی و امور کارکنان*. تهران: نگاه دانش.
- فردآر، دیوید. (۲۰۰۹). مدیریت استراتژیک. ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی. (۱۳۹۲). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- گلکار، کوروش. (۱۳۸۴). مناسب‌سازی تکنیک تحلیل SWOT. دوره ۱۵، شماره ۴۱، صص ۴۴-۶۵.
- هریسون، جفری؛ کارون، جان. (۱۳۸۷). مدیریت استراتژیک، ترجمه بهروز قاسمی. تهران: هیأت.
- Albon, S. P., Iqbal, I., & Pearson, M. L. (2016). Strategic Planning in an Educational Development Centre: Motivation, Management, and Messiness. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 207-226.
- Arslan, Ridvan, and N. Tufan Uzaslan. "Impact of competency-based and target-oriented training on employee performance: A case study." *Industry and Higher Education* (2017): 0950422217715199.
- Crockett, J. (2015). Forces for Global Good: American Strategic Planning in the 21st Century. *Political Analysis*, 15(1), 2.
- De Haan, H. H. (2014). Where is the gap between internationalisation strategic planning and its implementation? A study of 16 Dutch universities' internationalisation plans. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 135-150.
- Do Paço, A., Ferreira, J. M., Raposo, M., Rodrigues, R. G., & Dinis, A. (2015). Entrepreneurial intentions: is education enough? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(1), 57-75.
- Garavan, T. N., Hogan, C., & Donnell, A. C. O. (2006). *Handbook of Training and Development: A Best Practice Guide*. Pentagon Press.
- Hinton, G. E. (2012). A practical guide to training restricted boltzmann machines. In *Neural Networks: Tricks of the Trade* (pp. 599-619). Springer Berlin Heidelberg.
- Hong, C. W., & Chan, N. W. (2010). Strength-weakness-opportunities-threats Analysis of Penang National Park for Strategic Ecotourism Management. *World Applied Sciences Journal*, 10(1), 136-145.
- Hunger, J. D., & Wheelen, T. L. (2003). *Essentials of strategic management* (Vol. 4). New Jersey: Prentice Hall.
- Iyewa, V. I., & Gberevbie, D. E. (2017). Staff Training and Organizational Goals Attainment: A Study of Airtel Nigeria Networks. *Covenant University Journal of Politics and International Affairs*, 5(1).
- Izvercian, M., Radu, A., Ivascu, L., & Ardelean, B. O. (2014). The Impact of Human Resources and Total Quality Management on the Enterprise. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 27-33.
- Lussier, R. N., & Hendon, J. R. (2018). *Human resource management: Functions, applications, and skill development*. Sage publications.
- Monika, M., & Parthasarathy, K. (2017). Effectiveness of The Training Programmes on ISO Certification Among Employees of the Central Railway Workshop, Tamil Nadu.
- Noe, R. A. (2010). *Employee training and development*. McGraw-Hill/Irwin.

- Padmasiri, M. D., Sandamali, J. G. P., Mahalekamge, W. G. S., & Mendis, M. V. S. (2018). The Relationship between Training and Development and Employee Performance of Executive Level Employees in Apparel Organizations. *International Invention of Scientific Journal*, 2(01).
- Phelps, C., Madhavan, G., Rappuoli, R., Levin, S., Shortliffe, E., & Colwell, R. (2016). Strategic Planning in Population Health and Public Health Practice: A Call to Action for Higher Education. *The Milbank Quarterly*, 94(1), 109-125.
- Sheal, P. R. (1989). *How to develop and present staff training courses*. Nichols Pub Co.
- Shrestha, R. K., Alavalapati, J. R., & Kalmbacher, R. S. (2004). Exploring the potential for silvopasture adoption in south-central Florida: an application of SWOT–AHP method. *Agricultural Systems*, 81(3), 185-199.
- Taleai, M., Mansourian, A., & Sharifi, A. (2009). Surveying general prospects and challenges of GIS implementation in developing countries: a SWOT–AHP approach. *Journal of Geographical Systems*, 11(3), 291-310.
- Yawson, R. M. (2012). Systems Theory and Thinking as a Foundational Theory in Human Resource Development—A Myth or Reality? *Human Resource Development Review*, 1534484312461634

آسیب‌ها، راهکارها و مدلی برای نظام آموزش کارکنان گمرک ج.ا. ایران

مرتضی یاراحمدی^۱

رضا نجف‌بیگی^{۲*}

کرم‌اله دانش‌فرد^۳

اکبر عالم تبریز^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۶/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۲۲)

چکیده

ضرورت‌های جهانی، منطقه‌ای و ملی، نیاز به گمرک پاسخگو را مورد تأکید قرار می‌دهند. سرمایه انسانی یکی از با ارزش‌ترین دارایی‌های گمرک برای برآورده نمودن این ضرورت و همگام شدن با محیطی است که دائماً در حال تغییر است. گمرک، سازمانی است که ضمن وظیفه‌ی پاسداری از مرزهای اقتصادی، حفاظت منافع جامعه را از طریق صیانت از سلامت اقتصادی، بهداشتی، اجتماعی و فرهنگی را برعهده دارد. در صورت اشتباهات غیر عمد کارکنان مشاغل اختصاصی گمرک امکان وارد شدن میلیاردها ریال خسارت به کشور وجود دارد. خساراتی که ممکن است به صورت مالی در زمان وقوع بوده و یا اثرات آن باعث بوجود آمدن خسارات مالی و معنوی در درازمدت باشد. بنابراین لزوم آموزش صحیح کارکنان که منجر به یادگیری در آنها شود و در انجام بهینه وظایف کارکنان با حداقل خطا، موثر واقع شود، جایگاه و اهمیت هرچه بیشتر آموزش ضمن خدمت کارکنان گمرک را نشان می‌دهد. برای هرچه بهتر برگزار شدن دوره‌های آموزشی از لحاظ کمی و کیفی در گمرک ایران، شناخت و رفع موانع و مشکلات بسیار حائز اهمیت است. به همین جهت در این پژوهش این سوال مورد بررسی قرار گرفت که آسیب‌های نظام آموزش کارکنان گمرک ایران چیست؟ در همین راستا با انجام مصاحبه‌ی کیفی با کارشناسان و خبرگان بخش آموزش گمرک ایران و انجام مطالعه تطبیقی بین‌المللی با گمرک ژاپن به بررسی آسیب‌های بخش آموزش گمرک ایران پرداخته شد و آسیب‌های شناسایی شده با استفاده از تکنیک تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی AHP بررسی و اولویت‌بندی گردید.

واژه‌های کلیدی: آسیب شناسی، نیازسنجی، طراحی دوره، اجرا، ارزشیابی

^۱- دانشجوی دکتری، رشته مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

^۲- استاد مدیریت، گروه دکتری مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: maps1394@yahoo.com

^۳- استاد مدیریت، گروه دکتری مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

^۴- استاد مدیریت، گروه دکتری مدیریت صنعتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۱- مقدمه

در گذشته، آموزش و توسعه فعالیتی قلمداد نمی‌شد که بتواند به سازمان‌ها در راستای ایجاد «ارزش» و مقابله موفقیت آمیز با چالش‌ها کمک کند. امروزه، این دیدگاه تغییر کرده است. سازمان‌هایی که از روش‌های نوآورانه آموزش و توسعه بهره می‌برند، نسبت به آن دسته از رقبایشان که چنین روش‌هایی را به کار نمی‌گیرند، احتمالاً از عملکرد بهتری برخوردارند. آموزش و توسعه همچنین به سازمان‌ها کمک می‌کنند تا با چالش‌های رقابتی، مقابله نمایند. لازم است سازمان‌ها همواره بر شیوه‌های کارآمد و اثربخش آموزش متکی باشند تا بتوانند به کارکنان و مدیران در جهت تقویت و گسترش مهارت‌هایشان به منظور بهبود، ارائه ایده‌های تازه و نوآورانه و عرضه خدمات باکیفیت کمک نمایند. به علاوه، فعالیت‌های توسعه‌گرانه و مدیریت کارراهه شغلی جهت آماده‌سازی کارکنان برای سمت‌های مدیریتی و رهبری و جذب، انگیزش بخشیدن و حفظ کارکنان مستعد در همه سطوح و در کلیه مشاغل ضروری هستند. آموزش، توسعه و مدیریت کارراهه شغلی دیگر در مقوله «مستحبات» قرار ندارند بلکه در زمره «واجباتی» هستند که لازم است سازمان‌ها به منظور دستیابی به مزیت رقابتی و برآورده ساختن انتظارات کارکنان آنها را مد نظر قرار دهند (Noe, 2008).

یکی از راه‌های تبدیل توانایی‌های بالقوه کارکنان و به فعل درآوردن آن، آموزش ضمن خدمت است. آموزش ضمن خدمت از لحاظ سازمانی به آن آموزشی گفته می‌شود که پس از استخدام فرد در سازمان صورت می‌گیرد و هدف از آن آماده‌سازی افراد برای اجرای بهتر مسئولیت‌هایشان و بهبود توانایی‌ها و مهارت‌های آنان است. از «آموزش ضمن خدمت» نیز مانند سایر مفاهیمی که به علوم انسانی مربوط هستند، تعریف دقیق و یکسانی وجود ندارد. به بیان دیگر در کشورها و حتی سازمان‌های مختلف با توجه به گستره‌ی آموزش ضمن خدمت، تعاریف متفاوتی از این موضوع وجود دارد.

جان اف. می در تعریف آموزش ضمن خدمت گفته است: آموزش ضمن خدمت عبارت است از بهبود نظام مند و پیوسته استخدام‌شدگان از نظر دانش، مهارت‌ها و رفتارهایی که به رفاه آنان و سازمان محل خدمتشان کمک می‌کند. به این ترتیب هدف از آموزش ضمن خدمت، ایجاد توانایی بیشتر تولید، افزایش کارایی در شغل کنونی و کسب شرایط بهتر برای دست یافتن به مقامات بالاتر می‌تواند باشد (ابطحی، ۱۳۸۰). نکته مهم و اساسی در مورد ارائه آموزش‌ها آن است که قبل از آنکه درصدد بررسی نحوه اندازه‌گیری اهداف باشیم، باید در پی انجام صحیح فرآیند آموزش و اطمینان از تحقق آن در هر مرحله از این فرایند باشیم (زارعی، ۱۳۸۴). گمرک جمهوری اسلامی ایران به عنوان یکی از سازمان‌های تأثیرگذار در منافع اقتصادی و اجتماعی کشور، نیازمند کارکنان دانشی و با مهارت برای انجام درست وظایف آنها در جهت دستیابی سازمان به اهداف تعیین شده می‌باشد.

در نتایج گزارش مطالعات تطبیقی گمرک ج.ا. ایران در سال ۱۳۸۲ پیشنهاد می‌شود تا با یک برنامه‌ریزی دقیق و پیش‌بینی نیازهای آینده آموزش به ویژه از طریق مقایسه وضعیت گمرک ج.ا. ایران

با گمرک کشورهای دیگر، برای بهبود وضعیت آموزش اقدامات لازم بکار گرفته شود، همچنین اهمیت و دیدگاه‌های سازمان جهانی گمرک به آموزش کارکنان، لزوم آموزش صحیح کارکنان گمرک ج.ا. ایران که منجر به یادگیری در آنها شده و در انجام بهینه وظایف کارکنان با حداقل خطا، موثر واقع شود، هر چه بیشتر نمایان می‌شود. مطالعات اولیه پژوهشگر نشان می‌دهد که هنوز آموزش‌های ضمن خدمت در کشورهای درحال توسعه از جمله ایران براساس شیوه‌های سنتی دهه‌های قبل می‌باشد. از جمله بی‌توجهی به نظام نیازسنجی، نظام ارزشیابی و برخی عوامل سخت افزاری را می‌توان ذکر نمود.

سوالات پژوهش:

- آسیب‌های نظام آموزش کارکنان گمرک جمهوری اسلامی ایران چیست؟
- اولویت این آسیب‌ها چگونه است؟
- مدل نهایی این تحقیق چگونه است؟

در همین راستا به مرور ادبیات مربوط به آسیب شناسی و فرآیند آموزش از نیازسنجی، طراحی و برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی پرداخته می‌شود:

۱- آسیب شناسی:

آسیب شناسی؛ معادل کلمه پاتولوژی است. مراد از آن شناسایی علل و ریشه عواملی است که در بروز بحران در پدیده‌های مختلف نقش دارند و این عوامل می‌تواند روند بالندگی و کارآمدی پدیده‌ها را مختل سازند. هدف از آسیب شناسی یافتن علت یا علل رکود یا بحران در روند طبیعی پدیده‌ها فعالیت هاست. آسیب شناسی فرایندی است نظامند از جمع آوری داده‌ها به منظور تعامل اثربخش و سودمند در راستای حل مشکلات، چالش‌ها، فشارها و محدودیت‌های محیطی در سازمان (Manzini, 2005) آسیب شناسی سازمانی، فرآیند استفاده از مفاهیم و روش‌های علوم رفتاری، به ویژه روان شناسی به منظور تعریف و توصیف وضع موجود سازمان‌ها و یافتن راه‌هایی برای افزایش اثر بخشی آنها می‌باشد (Williams, 2005).

۱-۱- معیارها و اصول مهم در فرآیند آسیب‌شناسی:

- برنامه آسیب‌شناسی باید بر مبنای مدل‌ها یا تئوری مناسب پیگیری شود؛
- اطلاعات آسیب‌شناسی باید بصورتی موشکافانه قادر به تفکیک بخش‌های مهم از فرآیندهای سازمانی باشد؛
- اطلاعات آسیب‌شناسی باید قادر به مقایسه فرآیندها با یکدیگر یا با استانداردها و نقاط مرجع باشد؛
- آسیب‌شناسی باید به شناسایی نقاط مداخله و راهنمایی این مداخلات کمک نماید؛

- فرآیند آسیب‌شناسی باید فرآیندهای تحت بررسی را تسریع نماید؛ و شاید بطور اهم، آسیب‌شناسی باید نقاط قوت و مناسبی که می‌تواند مورد استفاده و توسعه داده شود را شناسایی نماید، بجای آنکه شدیداً بر روی شناسایی نقاط ضعف، تمرکز کند.

۲- فرآیند آموزش:

۲-۱- نیازسنجی:

اولین و مهم‌ترین گام برنامه‌ریزی آموزشی کارکنان و در واقع عامل ایجاد و تضمین اثربخشی دوره‌های آموزش و بهسازی، شناخت و تشخیص صحیح نیازهای آموزشی کارکنان است که اگر این کار به‌طور صحیح انجام شود، احتمال تطبیق آن با نیازهای واقعی سازمان، حوزه‌های شغلی و کارکنان و در نهایت اثربخش بودن آنها افزایش می‌یابد.

اغلب صاحب‌نظران نیاز آموزشی کارکنان را به‌عنوان فاصله یا شکاف بین وضع مطلوب و موجود در زمینه عملکرد و سایر الزامات شغلی کارکنان تعریف کرده‌اند. پاره‌ای نیز آن را به مفهوم نقصان تعریف کرده‌اند (فتحی، ۱۳۸۸).

۲-۲- طراحی و برنامه‌ریزی:

تعریف برنامه آموزشی در روشن ساختن حدود و ثغور آن به‌عنوان مبنا در طراحی نظام آموزش تعاون از ضروریات است. تنوع در تعریف‌ها و معنی‌های گوناگون که برای مفهوم برنامه آموزشی توسط صاحب‌نظران مطرح شده، چنین موقعیتی را برای این رشته فراهم کرده است (مطهری‌نژاد، ۱۳۸۲). به طور کلی اغلب تعاریف ارائه شده از برنامه آموزشی را می‌توان در یکی از طبقات زیر قرارداد:

- برنامه آموزشی به‌عنوان مجموعه‌ای دروس یا برنامه‌ای برای مطالعه
- برنامه آموزشی به‌عنوان فهرست رئوس مطالب
- برنامه آموزشی به‌عنوان محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از دروس
- برنامه آموزشی به‌عنوان برنامه زمانی برای تدریس دروس
- برنامه آموزشی به‌عنوان مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد
- برنامه آموزشی به‌عنوان مجموعه‌ای از تجارت یادگیری
- برنامه آموزشی به‌عنوان شیوه تفکر
- برنامه آموزشی به‌عنوان یک طرح (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱).

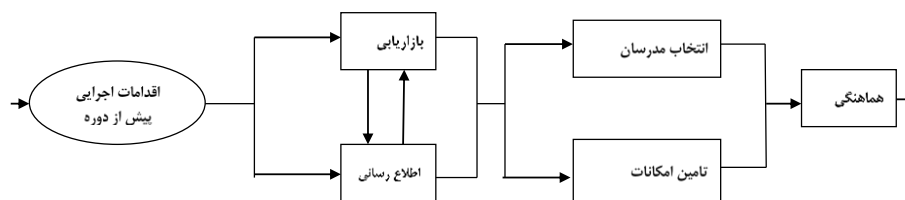
۳-۲- اجرای برنامه‌های آموزش:

برای اجرای موفقیت‌آمیز یک برنامه آموزشی باید کلیه هزینه‌های لازم در طول دوره را پیش‌بینی و تامین نمود، جذب مشارکت افراد در اجرای برنامه‌های آموزشی، کمک فراوانی به اجرای برنامه خواهد نمود. عمده‌ترین افرادی که در اجرای برنامه‌های آموزشی، مشارکت آن‌ها می‌تواند تاثیرگذار باشد عبارتند از: ۱. مربیان و آموزش دهندگان، ۲. موقعیت‌ها و فرصت‌ها، ۳. تسهیلات، امکانات آموزشی و کمک آموزشی و ۴. روش‌ها و فنون مناسب آموزشی (حاجی‌کریمی و همکاران، ۱۳۷۹). بنابراین به منظور اجرای کامل و صحیح برنامه‌ها ابتدا باید مدیریت سازمان، از آنها حمایت واقعی داشته باشد و به منظور انجام آنها بودجه لازم فراهم شده باشد. همچنین هماهنگی‌های لازم بین مدیران ستادی و اجرایی سازمان صورت بگیرد (زارعی متین، ۱۳۷۹). همانگونه که جنس یادآور می‌شود، صرف تشکیل کلاس نمی‌تواند گویای اجرای دوره باشد (قهرمانی، ۱۳۸۸). به وسیله راهکارهایی که معرفی می‌گردد می‌توان آثار آموزش را افزایش داد که این راهکارها در ۳ بخش ارائه می‌شوند:

الف) قبل از شروع دوره، ب) در خلال برگزاری دوره و ج) بعد از اتمام دوره.

الف) قبل از شروع دوره که در شکل ۱ نیز نشان داده شده است:

- ۱) بررسی نمایید که برگزاری این دوره چه منفعتی برای افراد می‌تواند داشته باشد؟
- ۲) بررسی نمایید که آیا افراد مناسبی برای این دوره انتخاب شده‌اند؟
- ۳) با شرکت کنندگان و دست‌اندرکاران بحث نمایید که راه‌ها و فرصت‌هایی که می‌تواند باعث افزایش اثربخشی و کاربرد بیشتر دوره شود کدامند؟

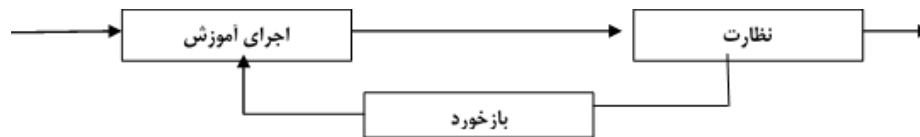


شکل ۱: اقدامات اجرایی پیش از دوره (قهرمانی، ۱۳۸۸)

ب) در خلال برگزاری دوره همانطور که در شکل ۲ دیده می‌شود:

- ۱) اگر طول دوره بیش از یک روز باشد حتماً خلاصه‌ای از مطالب به افراد ارائه گردد.
- ۲) شرکت کنندگان در پایان هر روز اظهار کنند که در خلال آن روز چه چیزهایی فرا گرفته و اگر به محیط کار برگردند تا چه حد از آموخته‌های خود می‌توانند استفاده نمایند.

۳) بحث با شرکت کنندگان و کمک به آنها تا نکات مبهم خود را روشن نمایند.



شکل ۲: اقدامات اجرایی پیش از دوره (قهرمانی، ۱۳۸۸)

ج) بعد از اتمام دوره:

با شرکت کنندگان در دوره آموزشی جلسه‌ای گذاشته شود تا مطلب زیر مرور گردد:

- ۱) ارزشمندترین بخش آموخته‌های دوره کدام بوده است؟
- ۲) چه نگرش‌های جدید حاصل شده است؟
- ۳) چه پیشنهادهایی برای بهبود و یا به حداکثر رساندن کارایی دوره وجود دارد؟
- ۴) چه کسان دیگری در مورد این دوره آموزشی باید نظر بدهند؟
- ۵) این دوره برای چه افراد دیگری می‌تواند مفید باشد؟ (قهرمانی، ۱۳۸۸)

۴-۲- ارزشیابی و اثربخشی دوره های آموزشی:

استافل بیم^۱ ارزشیابی را بعنوان فرایند تشریح، کسب و تهیه اطلاعات مفید برای قضاوت در مورد انتخاب گزینه‌های مختلف تعریف کرده است. در تعریف دیگری، کرانباخ ارزشیابی را صرفاً گردآوری و استفاده از اطلاعات برای اتخاذ تصمیماتی درباره یک برنامه تعریف کرده است (بولا^۲، ۱۳۷۵). ارزشیابی به‌عنوانی جریانی تلقی می‌شود که داده‌ها و اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری را فراهم می‌سازد. تعریف جامعی که از ارزیابی شده تعریف بیبی^۳ است. وی معتقد است ارزشیابی یعنی جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که به قضاوت ارزشی، با توجه به عملی که رخ می‌دهد، منجر شود. (بازرگان، ۱۳۸۳)

در ارزیابی از یک برنامه آموزشی باید میزان تغییرات ایجاد شده در شرکت کنندگان را در پنج مقوله مورد بررسی قرار داد. این پنج مقوله عبارتند از:

- ۱) ارزیابی میزان تغییرات در سطح دانش و آگاهی شرکت کنندگان
- ۲) ارزیابی میزان تغییرات در سطوح مهارت‌های شغلی آموزش دیدگان

^۱-Sruffle Beam

^۲-Bola

^۳-Beeby

۳) ارزیابی میزان تغییرات در سطح رفتاری آموزش دیدگان

۴) ارزیابی میزان تغییرات در نگرش افراد

۵) ارزیابی کارایی و اثربخشی آموزش دیدگان در انجام وظایف خویش (Bing sun, 2002).

هدف اصلی ارزشیابی، گردآوری اطلاعات برای بهبود فرایند برنامه‌ریزی است. باید توجه داشت که ارزشیابی فقط یکبار پس از اجرای برنامه آموزشی انجام نمی‌پذیرد؛ بلکه در تمام طول اجرای برنامه بطور مستمر ارزشیابی باید انجام گیرد تا تطبیق عملکرد را با هدف برنامه، میسر سازد (بازرگان، ۱۳۸۳).

۳- توسعه کارکنان:

فرایندهای اساسی مدیریت منابع انسانی را می‌توان به سه دسته کلی تقسیم نمود: بکارگیری منابع انسانی، محیط منابع انسانی، و توسعه منابع انسانی. این طبقه‌بندی و فرایندهای متقابل آنها کاملاً با هم مرتبط هستند (Norton, 2008). تعاریف متفاوت از توسعه کارکنان بر مبنای نگرش‌های متفاوتی است که به آن وجود دارد. بر این مبنا و با توجه بر اهداف، ساختار و ماهیت‌های متفاوتی که برای توسعه در نظر گرفته شده است، مدل‌های مختلفی برای تبیین آن ارائه شده است.

از پنج مدل عام توسعه برای کارکنان و صاحبان حرف نام می‌برند: توسعه مبتنی بر هدایت فردی، توسعه حرفه‌ای مبتنی بر مشاهده/سنجش، مشارکت در بهبود فرایندها، آموزش (ضمن خدمت) و مدل جستاری (Sparks et al, 1989).

در مدل آموزش ضمن خدمت که سهواً آن را مترادف با توسعه در نظر می‌گیرند، افراد، دانش و مهارت‌های لازم برای توسعه خود را با طی دوره آموزشی دریافت می‌کنند.

۴- آموزش ضمن خدمت:

همانند بسیاری از مفاهیم، آموزش ضمن خدمت نیز مفهومی بحث‌انگیز است که درباره آن توافق نظر وجود ندارد. برای آنکه برداشت روشن‌تری از این مفهوم داشته باشیم به بررسی دیدگاه‌های مختلف در این خصوص می‌پردازیم. می‌توان آموزش ضمن خدمت را به‌عنوان فرایندی هدف‌مند و برگشت پذیر در نظر گرفت که بر اساس آن، موارد ویژه‌ای از دانش‌ها یا مهارت‌ها از طرف یک فرد خیره به فراگیران منتقل می‌شود که اهم دلایل آن را می‌توان به صورت زیر برشمرد:

توانمندسازی در جهت رویارویی با تغییرات روزافزون و پیچیده و رقابت با سایر رقبا؛

- ضرورت بهبود عملکرد افراد با توجه به نتایج ارزیابی آنان؛

- ایجاد شرایط لازم در فراگیران برای چرخش شغلی؛

- توسعه و استقرار عملکرد جدید؛

• تربیت و ایجاد آمادگی در یک زمینه ویژه

آموزش ضمن خدمت عبارت است از مجموعه‌ای از فعالیت‌های نیازسنجی و برنامه‌ریزی، که به منظور اصلاح و بالا بردن دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اعضای سازمان و انجام دادن وظایف خاص محوله سازمانی، به کارکنان رسمی و در حال استخدام یک سازمان ارائه می‌شود. در حقیقت، کار آموزش ضمن خدمت از زمانی که یک فرد مراحل استخدام خود را طی می‌کند و به استخدام مؤسسه درمی‌آید آغاز می‌گردد (میرکمالی، ۱۳۷۵).

با توجه به تعاریف فوق، آموزش ضمن خدمت عبارتست از انجام یک سلسله عملیات مرتب، منظم، پشت سر هم، پیوسته و با هدف و یا اهداف مشخص و معین که به منظور:

الف) ایجاد و یا ارتقای سطح دانش و آگاهی کارکنان؛

ب) ایجاد و یا ارتقای سطح مهارت‌های شغلی در کارکنان؛

ج) ایجاد رفتار مطلوب و متناسب با ارزش‌های پایدار جامعه که در کارکنان به کار گرفته می‌شود (ابطحی، ۱۳۸۷).

آموزش‌های ضمن خدمت به افرادی ارائه می‌گردد که در استخدام دولت یا سازمان‌ها در آمده باشند. به عبارت دیگر شرط اساسی برخورداری از این نوع آموزش‌ها آن است که فرد رسماً در اختیار سازمان باشد. مقصود اصلی آموزش ضمن خدمت پر کردن خلاء مربوط به اطلاعات شغلی کارکنان و افزایش اطلاعات، معلومات، تخصص‌ها و بهبود روابط اداری کارکنان است (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۷۶).

۱-۴- آموزش بزرگسالان:

در آموزش ضمن خدمت - برخلاف آموزش کلاسیک - با بزرگسالانی سر و کار داریم که به اقتضای نیازهای حرفه‌ای و شخصی‌شان باید از برخی دانش‌ها و مهارت‌های جدید اطلاع یابند. از این رو آموزش ضمن خدمت باید نوعی جهت‌گیری «مشکل‌محور» داشته باشد. به عبارت دیگر، لازم است محتوا و شیوه‌های آموزشی به نحوی باشد که نیازهای حرفه‌ای و شخصی افراد و مسائلی را که آن‌ها در محیط کاری و زندگی خویش با آن درگیرند، مرتفع سازد. مفروضه‌های آموزش بزرگسالان بر این مسئله تأکید می‌کند که بزرگسالان نیازهای یادگیری ویژه خودشان را دارند. نولز^۱ چند مفروضه در مورد نیازهای یادگیرندگان بزرگسال بیان نموده است: نخست، بزرگسالان آنچه را می‌آموزند که به آن نیاز دارند. بنابراین یادگیرندگان می‌بایست از نیازهایشان آگاه باشند و کسانی که دوره‌های توسعه را برگزار می‌کنند باید به این اصل در هنگام طراحی برنامه‌ها و اجرای آن توجه کنند. دومین مفروضه این است که بزرگسالان مسئول یادگیری خودشان هستند. این مفروضه بر این اصل مبتنی است که بزرگسالان دارای مفهوم خود هستند و خودشان را مسئول هدایت زندگی‌شان می‌دانند. مفروضه سوم در مورد یادگیرندگان بزرگسال

^۱-Nolz

این است که آنها باید برای یادگیری آماده باشند؛ بنابراین اهمیت دارد هنگام زمان‌بندی تجارب یادگیری به آمادگی قبلی آنها توجه کنیم. مفروضه دیگر یادگیری بزرگسالان مربوط به جهت‌گیری آنها در یادگیری است، آنها در یادگیری مسأله محور هستند. آنها وقتی برای یادگیری برانگیخته می‌شوند که احساس کنند آن چه یاد می‌گیرند بلافاصله در زندگی یا موقعیت کاری قابل استفاده است. در پایان، یادگیرندگان بزرگسال نسبت به مشوق‌های بیرونی واکنش مثبت نشان می‌دهند، اما دارای انگیزه‌های درونی بسیار نیرومندتری هستند. مشوق خارجی شامل افزایش حقوق، موقعیت شغلی بالاتر، عنوان شغلی، مشوق‌های مادی، اعتبار علمی یا ترفیع را شامل می‌شوند، اما انگیزه‌های درونی، از قبیل رضایت شغلی، تمایل نسبت به رشد، بهبود عزت نفس، و کیفیت زندگی، معمولاً در فرایند یادگیری بزرگسالان از اهمیت بالاتری برخوردار هستند. هرچند گاهی اوقات، موانعی مانند محدودیت زمانی، نگرش نسبت به یادگیری، و برنامه‌هایی که اصول یادگیری بزرگسالان را نادیده می‌گیرند از این انگیزه‌های درونی جلوگیری می‌کنند. (Nolz et al, 2010) این مفروضه‌ها در قالب اصول یادگیری بزرگسالان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: اصول یادگیری بزرگسالان (Nolz et al, 2010)

بزرگسالان نیاز دارند بدانند چگونه آنچه یاد می‌گیرند برای آنها سودمند خواهد بود.	نیاز به دانستن ^۱
بزرگسالان متوجه مسؤلیتشان در قبال تصمیماتی که می‌گیرند و زندگیشان هستند و یادگیرندگانی خود راهبر هستند.	خود پنداره ^۲
بزرگسالان با تجارب متفاوت‌تری نسبت به جوانان وارد تجارب آموزشی می‌شوند. استفاده از تجارب آنها نقش مهمی در فرایند یادگیری دارد.	نقش تجربه ^۳
بزرگسالان بیشتر مشتاق یادگیری چیزهایی هستند که برای مقابله مؤثر با موقعیت‌های واقعی زندگیشان می‌بایست آنها را بدانند.	آمادگی برای یادگیری ^۴
جهتگیری بزرگسالان در یادگیری زندگی محور (وظیفه محور یا مسأله محور) است.	جهتگیری نسبت به یادگیری ^۵
بزرگسالان به وسیله فرایندهای درونی (به عنوان مثال، تمایل آنها به افزایش رضایت شغلی، عزت نفس، کیفیت زندگی) و انگیزه‌های خارجی (برای مثال، شغل بهتر، حقوق بالاتر و ارتقاء) برانگیخته می‌شوند.	انگیزه یادگیری ^۶

در راستای موضوع تحقیق مطالعاتی انجام گرفته که برخی از آنها به شرح زیر ارائه می‌گردد:

گمرک ج.ا. ایران طرح ملی مطالعه تطبیقی گمرک ایران با گمرک کشورهای منتخب بلژیک، آلمان، فرانسه، چین و سنگاپور را انجام داده که موضوع آموزش یکی از بخش‌های مورد نظر در این مطالعه تطبیقی بوده است. از نتایج این مطالعه می‌توان به اهمیت فراوان به آموزش در گمرک کشورهای مورد

¹-Need to Know

²-Self-Concept

³-Role of Experience

⁴-Readiness to Learn

⁵-Orientation to Learning

⁶-Motivation to Learn

بررسی اشاره کرد. با عنایت به میزان بودجه اختصاصی به آموزش، قراردادن دوره های اجباری و حداقل میزانی برای آموزش طی سال بویژه دوره های باز آموزی. همچنین سیستم ارتقاء بر اساس آموزش، میزان تحصیلات و تجربه می باشد. از لحاظ حقوق دریافتی کارکنان کشورهای منتخب حقوق متناسبی دریافت می کنند. در کشورهای مورد بررسی حقوق دریافتی به نحوی هست که بتوانند مسکن را و سایر امکانات را تهیه کنند تا دغدغه خاطر در این زمینه نداشته باشند. (دفتر مطالعات، تحقیقات و ظرفیت سازی گمرک ج.ا. ایران، ۱۳۸۶)

رضا دلاوری در مقاله ای به بیان آسیب های موجود در نظام آموزش کارکنان دولت می پردازد. در این مقاله با استفاده از مدل سه شاخکی که یکی از جامع ترین مدل های آسیب شناسی است، به بررسی آسیب های نظام آموزش کارکنان دولت در سه بعد ساختار، رفتار و زمینه پرداخته شده است. آسیب های موجود در نظام آموزش کارکنان دولت، گواه این است که هرچند در کشور تلاش بسیاری برای تهیه و اجرای ظاهراً موفقیت آمیز دوره های آموزش ضمن خدمت به عمل می آید و هزینه و زمان بسیاری صرف این دوره ها می شود و علاوه بر این انگیزه کافی در فراگیران برای شرکت در دوره ها ایجاد شده است، اما کیفیت نامطلوب ابعاد درونداد و برونداد به خوبی نشان دهنده این است که سیستم آموزش کارکنان در ایران ورودی های مناسبی دریافت نمی کند تا خروجی های مناسب به جامعه ارائه کند و این خود اهمیت آسیب شناسی نظام آموزش کارکنان را آشکار می کند (دلاوری، ۱۳۹۰).

ناصر پور صادق در پایان نامه دکتری خود با عنوان "آسیب شناسی نظام آموزش کارکنان دولت و طراحی الگوی ارتباط آن با اثربخشی نظام اداری جمهوری اسلامی ایران" نظام آموزشی کارکنان دولت را مورد آسیب شناسی قرار داده و معتقد است به منظور کارآمد نمودن نظام اداری ایران از طریق آموزش مدیران دولتی ابتدا به آسیب شناسی نظام آموزش مدیران پرداخته، سپس ارتباط بین چهار مولفه اصلی نظام آموزش مدیران (نیازسنجی، برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی) با اثربخشی سازمان را مورد بررسی قرار می دهد (پور صادق، ۱۳۸۲).

قاسم سلیمی، دکتر زهرا صباغیان، روح الله مهدیون، مرتضی طاهری در پژوهشی با عنوان "ارائه مدلی کاربردی در آسیب شناسی آموزش سازمانی" به این موضوع می پردازد که آموزش و بهسازی منابع انسانی همواره از سوی پژوهشگران و صاحب نظران منابع انسانی مورد توجه قرار گرفته است؛ اما موضوعی که در ادبیات آموزش سازمانی توجه اندکی به آن مبذول شده، موضوع آسیب شناسی آموزش است. این پژوهش ضمن توجه به موضوع آسیب شناسی نظام آموزش سازمانی، با هدف طراحی و تبیین مدل آسیب شناسی آموزش سازمانی در پالایشگاه شرکت پالایش گاز فجر جم انجام گرفته است. پژوهش با روش توصیفی از نوع زمینه یابی به مطالعه دیدگاه های مدیران و کارشناسان آموزش سازمان در خصوص ابعاد و مولفه های مدل پرداخته است.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزش، رابطان آموزش، اساتید، مدیران بخش منابع انسانی بوده است که در طراحی و اجرای مدل پژوهش مشارکت داشتند. برای تجزیه و تحلیل سوالات پژوهش از آمار توصیفی و تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج پژوهش طراحی مدلی است نظامند که شامل ابعاد آسیب شناسی درون‌داد یا زیر ساخت های توسعه آموزش سازمانی ۷ مولفه، آسیب شناسی فرایند آموزش ۵ مولفه، آسیب شناسی برون‌داد یا تغییر فردی و سازمانی ۴ مولفه می‌گردد (سلیمی و همکاران، ۱۳۸۹).

تحقیق ساپرین^۱ نمونه‌ای از ارزشیابی‌های انجام شده در مورد اثربخشی دوره‌های آموزشی در حوزه گمرک، در خارج از کشور بوده است. هدف این تحقیق، شناسایی رابطه بین ویژگی‌های کارآموز، طراحی آموزشی و محیط کاری با میزان انتقال یادگیری توسط کارآموزان بوده است. نمونه این پژوهش را ۲۱۱ نفر از کارکنان بخش گمرک مالزی تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی ساده بود. تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین انتقال یادگیری و تمام متغیرهای ذکر شده وجود دارد. ویژگی‌های کارآموز با مؤلفه‌های شخصیت، توانایی و انگیزه، رابطه مثبت و معنی‌داری با انتقال یادگیری دارد؛ طراحی آموزشی نیز با مؤلفه‌های محتوای آموزشی، اصول یادگیری و توالی فعالیت‌های آموزشی، رابطه مثبت و معنی‌داری با انتقال یادگیری دارد. همچنین در محیط کاری، مؤلفه‌های پشتیبانی سازمانی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و امکانات محل کار، دادن فرصتهایی برای استفاده از دانش، مهارت و توانایی بدست آمده از آموزش، رابطه مستقیم و معنی‌داری با انتقال یادگیری دارد. این یافته نشان می‌دهد که اگر انتقال یادگیری تنها به یکی از عوامل متمرکز باشد تأثیر مطلوبی ایجاد نخواهد شد. بنابراین این سه عامل به هم مرتبط هستند و هر سه عوامل برای انتقال یادگیری ضروری هستند (Saprin, 2006).

در تحقیقی که توسط واردان^۲، با هدف ارزشیابی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت سازمانی انجام شد، مدل سه بعدی برای ارزشیابی دوره‌های آموزش ضمن خدمت ارائه شده است که شامل بررسی عوامل قبل از آموزش، درون‌دادها و عوامل بعد از آموزش است. در این تحقیق ۱۲۵ نفر از افراد که دوره‌های فنی و نظری را گذارنده بودند مشارکت داشتند. ابزارهای گردآوری اطلاعات شامل دو پرسشنامه و نیز روش بازخورد و انجام مصاحبه با فرادستان بود. نتایج این پژوهش نشان داد که این برنامه‌ها نتایج مثبتی داشته‌اند و علاوه بر آن محققین ادعا می‌کنند که مدل سه بعدی آنها قابل کاربرد در سایر بخش‌ها است (Warden, 2009).

^۱-Saprin

^۲-Wardan

۲- روش تحقیق

در این تحقیق با انجام مصاحبه با خبرگان و کارشناسان بخش آموزش و بررسی اسناد و مدارک موجود سوالاتی برای مقایسه تطبیقی گمرک ایران با گمرک ژاپن تهیه و استفاده شد و با توجه به پاسخهای دریافتی از گمرک آن کشور و مقایسه با پاسخ بخش آموزش گمرک ایران مدل مورد نظر محقق طراحی گردید. با انجام مصاحبه و بهره‌گیری از این مدل برای آسیب‌شناسی بخش آموزش گمرک ایران استفاده شد. پس از مشخص شدن آسیب‌ها با استفاده از نظر مدیران، معاونین و کارشناسان آموزش و روش AHP اولویت رفع این آسیب‌ها مشخص گردیده تا براساس آن و پیشنهادهای ارائه شده در این تحقیق در جهت رفع آسیب‌ها اقدام گردد.

در واقع برای احصاء مدل ابتدا از روش تئوری بنیادی ساختار مدل اولیه نظام آموزش را با استفاده از مطالعات تطبیقی طراحی، مدل را بومی سازی نموده و پس از آن پرسشنامه ای با محوریت طراحی شده در بین نمونه آماری توزیع و از طریق مقایسات زوجی وجود شکاف محورهای شناسایی صورت گرفته و در انتها راهکارهای بهبود ارائه گردید.

گردآوری داده‌های جمع‌آوری شده در مرحله کیفی به کمک دو راهبرد اصلی صورت پذیرفت: الف) بررسی اسناد و پژوهش‌های پیشین انجام شده، ب) انجام مصاحبه با سؤال‌های باز پاسخ. نخست برای دستیابی به گستره موضوع و طراحی سؤال‌های مصاحبه، متون و گزارش پژوهش‌های موجود در این زمینه با رویکرد تحلیل محتوا بررسی شد و در مرحله بعد پس از طراحی سؤال‌های پرسشنامه ابعاد متنوع و آسیب‌های آموزش در بستر سازمان مورد کاوش قرار گرفت. در راستای نهایی شدن پرسشنامه‌ها و جهت بررسی روایی در این پژوهش ابزار اندازه‌گیری پیش از اجرا از نظر کارشناسان و افراد کلیدی و آگاه در بخش آموزش گمرک معتبر بودن سؤالات پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت.

همچنین داده‌های کیفی پژوهش از طریق فرایند کدگذاری، مبتنی بر طرح نظام‌دار نظریه داده بنیاد اشتراس^۱ و کوربین^۲ تحلیل شدند. کدگذاری در روش نظریه زمینه‌ای، نشان‌دهنده عملیاتی است که در آن داده‌ها خرد شده، مفهوم‌پردازی می‌شوند و آنگاه با روش‌های تازه، دوباره به هم پیوند می‌خورند (اشتراس و همکاران ۱۳۸۵). هدف از تحلیل داده‌های کیفی کاوش مقوله‌ها، سازه‌ها، مفاهیم و ابعاد مشترک؛ کشف روابط بین این سازه‌ها و ساخت مدل مورد نظر نظام آموزش کارکنان گمرک ج.ا. ایران است. در روش نظام‌دار نظریه زمینه‌ای مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی (انتخابی) انجام می‌شود و به عرضه پارادایم منطقی یا تصویر تجسمی از نظریه در حال تکوین پایان می‌یابد (بازرگان، ۱۳۸۷).

¹-Strauss

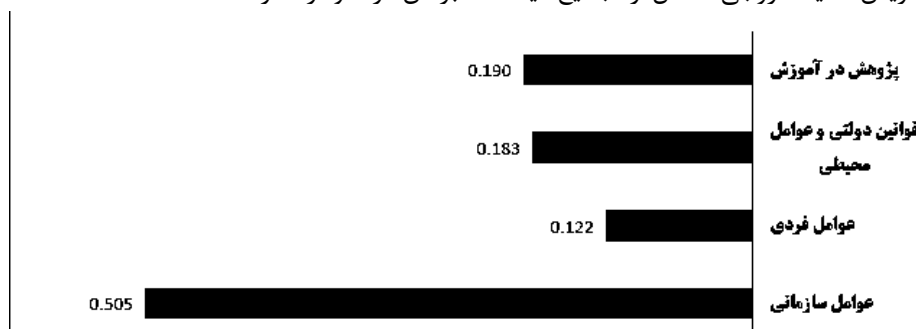
²-Corbin

۳- یافته‌های پژوهش

فرایند واکاوی سلسله مراتبی یکی از روش‌های تصمیم‌گیری است. واژه AHP مخفف عبارت Analytical Hierarchy Process به معنی فرایند واکاوی سلسله مراتبی است. انتخاب سنجه‌ها یا criteria بخش اول واکاوی AHP است. چون در این مطالعه از نظر بیش از یک کارشناس استفاده شده است بنابراین از تکنیک میانگین هندسی برای اولویت بندی نهائی دیدگاه کارشناسان استفاده شده است. یکی از بهترین روش‌ها برای ترکیب جدول‌های مقایسه‌ای اعضای گروه، استفاده از میانگین هندسی است. میانگین هندسی کمک خواهد کرد ضمن در نظر گرفتن قضاوت هر عضو، قضاوت گروه درباره هر مقایسه زوجی سنجش شود. (عادل آذر ۱۳۷۴) میانگین هندسی مناسب‌ترین قاعده ریاضی برای ترکیب قضاوت‌ها در AHP است. به این خاطر که این میانگین خاصیت معکوس بودن در ماتریس مقایسه زوجی را حفظ می‌کند.

تعیین اولویت معیارهای اصلی

برای انجام تحلیل سلسله‌مراتبی نخست معیارهای اصلی بصورت زوجی مقایسه شده‌اند. تکنیک AHP یک تکنیک رتبه‌بندی است و رتبه‌بندی در این تکنیک براساس مقایسه‌های زوجی صورت می‌گیرد. ماتریس مقایسه زوجی حاصل از تجمیع دیدگاه خبرگان در نمودار ۱ ارائه شده است:



نمودار ۱: مقایسه معیارهای اصلی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه‌گیری

بنا بر نتایج بدست آمده از اولویت نهائی شاخص‌های نهایی که با استفاده از تکنیک AHP محاسبه شده‌اند، وزن نهائی هر یک از شاخص‌های مدل محاسبه و مشخص گردید. با توجه به نظرات گرفته شده فقدان اعتقاد و باور مدیران ارشد سازمان به بخش آموزش در اولویت اول قرار دارد و سلیقه‌ای عمل کردن مدیران ارشد سازمان و عدم استفاده از پژوهش در نیازسنجی سالانه در درجه اولویت‌های بعدی می‌باشد که نتیجه رتبه‌بندی در جدول ۲ به تفکیک زیرمعیارها دیده می‌شود.

جدول ۲: رتبه‌بندی نهایی معیارها و زیرمعیارها

رتبه نهایی آسیب‌ها	معیار	زیر معیارها	وزن نهایی زیر معیارها
۱	عوامل سازمانی	فقدان اعتقاد و باور مدیران ارشد سازمان به بخش آموزش	۰.۰۸۶۹
۲	عوامل سازمانی	سلیقه ای عمل کردن مدیران ارشد سازمان	۰.۰۸۰۹
۳	پژوهش در آموزش	عدم استفاده از پژوهش در نیازسنجی سالانه	۰.۰۷۵۷

منبع: (محاسبات نگارندگان)

ادامه جدول ۳: رتبه‌بندی نهایی معیارها و زیرمعیارها

رتبه نهایی آسیب‌ها	معیار	زیر معیارها	وزن نهایی زیر معیارها
۴	عوامل سازمانی	فقدان برنامه استراتژیک آموزش در سازمان	۰.۰۷۵۴
۵	قوانین دولتی و عوامل محیطی	عدم استفاده از برنامه پیکارد سازمان جهانی گمرک	۰.۰۷۱۶
۶	قوانین دولتی و عوامل محیطی	ضعف کارشناسی در قوانین آموزشی کارکنان دولت	۰.۰۵۶۱
۷	عوامل سازمانی	عدم حمایت مالی مناسب از بخش آموزش	۰.۰۵۱۹
۸	پژوهش در آموزش	نبود ساز و کاری جهت پاسخ به سوالات کارکنان ناشی از فعالیتهای حین کار	۰.۰۴۳۵
۹	عوامل سازمانی	عدم استفاده از خبرگان آموزش به عنوان مدیریت بخش آموزش	۰.۰۳۷۵
۱۰	پژوهش در آموزش	عدم حمایت صحیح از پایان نامه های کارشناسی ارشد کارکنان	۰.۰۳۶۸
۱۱	پژوهش در آموزش	عدم حمایت از مقالات علمی کارکنان	۰.۰۳۴۴
۱۲	عوامل سازمانی	فقدان جایگاه مناسب برای بخش آموزش در سازمان	۰.۰۳۴۰
۱۳	عوامل سازمانی	فقدان پست سازمانی کارشناس آموزش با جایگاه مناسب	۰.۰۳۲۲
۱۴	قوانین دولتی و عوامل محیطی	عدم ارتباط سازمان با دانشگاه در پرورش نیروی مورد نیاز	۰.۰۳۱۵
۱۵	عوامل سازمانی	فقدان سازو کار بازخورد از کارکنان از آموزشهای اکتسابی	۰.۰۳۱۲
۱۶	عوامل فردی	عدم انگیزه کارکنان به دلیل عدم استفاده آموزش های اکتسابی در ارتقاء و سایر موضوعات مرتبط	۰.۰۲۹۴
۱۷	عوامل فردی	بی میلی به کسب آموزش به دلیل مشغولیت ذهنی و جسمی کارکنان و حقوق و مزایای کم و کسب درآمد در خارج از ساعات اداری	۰.۰۲۶۷
۱۸	عوامل سازمانی	بهره ناکافی از آموزشهای سازمان جهانی گمرک	۰.۰۲۵۲
۱۹	قوانین دولتی و عوامل محیطی	عدم امکان استفاده از بعضی موسسات آموزشی با کیفیت که مورد تأیید سازمان مدیریت نمی‌باشد	۰.۰۲۳۶
۲۰	عوامل سازمانی	فقدان تجهیزات مناسب آموزشی	۰.۰۲۰۴
۲۱	عوامل فردی	عدم برگزاری دوره های آموزشی در محیطهای مناسب و خارج از محل کار کارکنان	۰.۰۱۸۹
۲۲	عوامل فردی	فقدان پاداش مناسب با آموزشهای اکتسابی	۰.۰۱۷۲
۲۳	عوامل فردی	عدم تمرکز در حضور در کلاس به علت برگزاری دوره ها در محل کار	۰.۰۱۶۲
۲۴	عوامل سازمانی	فقدان مناطق آموزشی مناسب در سراسر کشور	۰.۰۱۵۹
۲۵	عوامل فردی	انگیزه کارکنان کسب ساعات دوره‌های آموزشی	۰.۰۱۳۴۳۴
۲۶	عوامل سازمانی	جدایی بخش آموزش از بخش منابع انسانی	۰.۰۱۳۴۳۰

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با عنایت به نتایج بدست آمده و اولویت‌های مشخص شده از آسیب‌های بخش آموزش پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

(۱) در جهت رفع آسیب عدم باور مدیران ارشد سازمان گمرک جمهوری اسلامی ایران بخش آموزش کارگاه‌های آموزشی با ساعت حداکثر ۴ ساعت را برای مدیران ارشد سازمان برگزار نماید و در این کارگاه‌ها از مدرس خواسته شود به نقش و اهمیت آموزش در سازمان تأکید ویژه نماید. برگزاری این کارگاه‌ها که می‌تواند با موضوعات آموزشی مختلف انجام شود، هر دو ماه یکبار بخصوص در ابتدا بهار و انتهای پاییز پیشنهاد می‌گردد. ابتدای بهار به دلیل ایجاد حمایت مالی از بخش آموزش و انتهای پاییز در جهت حمایت بخش آموزش برای نوشتن برنامه سال آتی این بخش.

(۲) در کارگاه‌های پیشنهاد شده در بند قبلی برای مدیران ارشد حتماً یک یا دو مورد با موضوع برنامه‌ریزی استراتژیک بخصوص با محوریت برنامه‌ریزی استراتژیک در بخش آموزش و اهمیت چنین برنامه‌ای پیشنهاد می‌گردد. این کارگاه‌ها ضمن تأثیر بر باور مدیران ارشد همزمان برنامه‌ریزی استراتژیک را مطرح و در نهایت اجرایی نمودن چنین برنامه‌های بلند مدت در بخش آموزش جلوی سلیقه‌ای عمل کردن مدیران ارشد سازمان را تا حدود زیادی در صورت تغییر این دسته از مدیران خواهد گرفت.

(۳) نیازسنجی با استفاده از پژوهش به طور سالانه صورت پذیرد چرا که تشخیص نیاز آموزشی کارکنان اگر به طور صحیح صورت بپذیرد در اثربخشی دوره‌های آموزشی و افزایش یادگیری کارکنان تأثیر بسزایی خواهد داشت.

(۴) جلب همکاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در جهت انجام برنامه پیکارد که نیازمند تعامل دانشگاه و گمرک می‌باشد. در این راستا لازم است جلساتی میان مسؤولان ارشد سازمان گمرک و وزارت مذکور برگزار تا برنامه پیکارد انجام گرفته و با این برنامه بتوان دانش کارکنان کارکنان گمرک را بیشتر کرده، همچنین نیروی انسانی مورد نیاز آینده سازمان گمرک را پرورش داد.

(۵) با ارائه پیشنهاد به معاونت محترم توسعه مدیریت و سرمایه انسانی رئیس جمهور و ارائه آسیب‌های بوجود آمده ناشی از برخی مقررات مصوب آن معاونت جهت رفع نقص و بهبود مقررات آموزشی در دستگاه‌های اجرایی کشور.

(۶) جلب حمایت مدیران ارشد سازمان و تأکید بر ماده ۱۶۲ قانون امور گمرکی جهت حمایت مالی از بخش آموزش سازمان که در نهایت این هزینه‌ها که در واقع سرمایه‌گذاری محسوب می‌شود باعث هر چه بهتر شدن عملکرد این سازمان اقتصادی گردد. بر اساس ماده ۱۶۲ قانون امور گمرکی ج.ا. ایران موظف شده است ده درصد از منابع موضوع ماده ۱۶۰ قانون امور

- گمرکی را به منظور آموزش، پژوهش و بالابردن سطح آگاهی، مهارت و معلومات کارکنان گمرک و سایر اموری که موجب افزایش بهره‌وری کارکنان گمرک و وصول حقوق دولت می‌شود، هزینه نماید. در ماده ۱۶۰ قانون امور گمرکی دو درصد از حقوق ورودی در حساب مخصوصی نزد خزانه به نام گمرک جمهوری اسلامی ایران واریز می‌گردد و معادل آن از محل اعتبار اختصاصی که در قوانین بودجه سنواتی منظور می‌گردد در اختیار سازمان مزبور قرار می‌گیرد. گمرک ج. ا. ایران هفتاد درصد اعتبار موضوع این ماده را برای تجهیز گمرک‌ها و ابنیه و ساختمان‌های گمرک و خانه‌های سازمانی با اولویت گمرک‌های مرزی هزینه نماید و گزارش آن را هر شش ماه یکبار به کمیسیون اقتصادی مجلس شورای اسلامی گزارش نماید.
- (۷) تولید منابع آموزشی کاربردی در جهت رفع نیاز آموزشی کارکنان با حمایت بخش پژوهش سازمان.
- (۸) پست‌های پژوهش که در ساختار سازمان حذف شده است با رعایت حداقل مدرک تحصیلی دکتری برای رئیس گروه و معاون و مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد برای پست‌های کارشناس پژوهش ایجاد شوند. وجود پست سازمانی و افراد توانمند در انجام امور مرتبط با حوزه پژوهش تأثیر مثبت خواهد گذاشت.
- (۹) انجام پژوهشی با محور سوال به عبارتی پژوهشی صورت پذیرد که از کارکنان کلیه واحدها پرسیده شود در انجام کار سوالاتی که دارند را مطرح نمایند. بر اساس این سوالات می‌توان منابع کاربردی درون سازمانی و حتی برون سازمانی ایجاد کرد.
- (۱۰) شرایطی ایجاد شود که کارکنان طی انجام فعالیت‌های کاری سوالاتی که پیش می‌آید یادداشت نموده و از افراد آگاه که مدنظر آموزش باشند و برای رفع و پاسخ چنین سوالاتی در نظر گرفته شده‌اند بپرسند و در جهت ترغیب کارکنان به انجام این مورد حداقل ۲۰ سوال را به میزان ۱۰ ساعت آموزشی در نظر گرفته شده تا ضمن افزایش یادگیری و کاربردی شدن آموزش ایجاد انگیزه‌ای برای کارکنان باشد.
- (۱۱) استفاده و بکارگیری افراد خبره که به مقدار زیادی در بخش آموزش سازمان مسلط باشند در مدیریت دفتر مطالعات، تحقیقات و ظرفیت سازی گمرک به این ترتیب که با نگاهی به آینده افرادی را برای مدیریت این دفتر از مرحله کارشناسی تا مدیریت آن پرورش داده شود تا قبل از رسیدن به مدیریت این بخش چرخه شغلی را طی نماید.
- (۱۲) بخشی از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد را که قرار است مورد حمایت مالی سازمان قرار بگیرند را در جهت بهره‌مندی بخش آموزش و پژوهش در موضوعات مورد نظر دفتر هدایت نموده تا بتوان از نتایج آن در این بخش استفاده نمود. همچنین ترغیب کارکنان به نگارش مقالات علمی مورد نظر بخش آموزش نیز پیشنهاد می‌گردد.

۱۳) با حمایت مدیران ارشد جایگاه آموزش که مورد تأکید در قانون امور گمرکی نیز بوده است را ارتقاء داده و از لحاظ ساختاری این بخش را از دفتر به یک مرکز ارتقاء داده و به طور مستقیم ریاست سازمان در ارتباط باشد به عبارتی رئیس مستقیم مدیر آموزش رئیس کل گمرک باشد تا بتوان اهداف و برنامه‌های آموزشی مورد نظر را بهتر و با سرعت بیشتری انجام داد چرا که در حال حاضر محدودیت‌های ساختاری و افزایش بوروکراسی زائد در عملکرد این بخش تأثیر منفی می‌گذارد.

۱۴) همچنین با در نظر گرفتن پست‌های کارشناس و رئیس آموزش متناسب با حوزه فعالیت و وسعت فعالیت مسؤولین آموزش در گمرک‌های اجرایی در استانها و سایر واحدهای ستادی که این می‌تواند باعث افزایش انگیزه و میل کارکنان به حضور در بخش آموزش شود. در حال حاضر تعداد زیادی از مسؤولین آموزش گمرک در استان‌های تابعه با پست سازمانی غیرآموزشی به امور آموزش می‌پردازند که این می‌تواند در امور اجرایی آموزش تأثیر منفی گذاشته و عدم تعهد را در برخی موارد موجب شود.

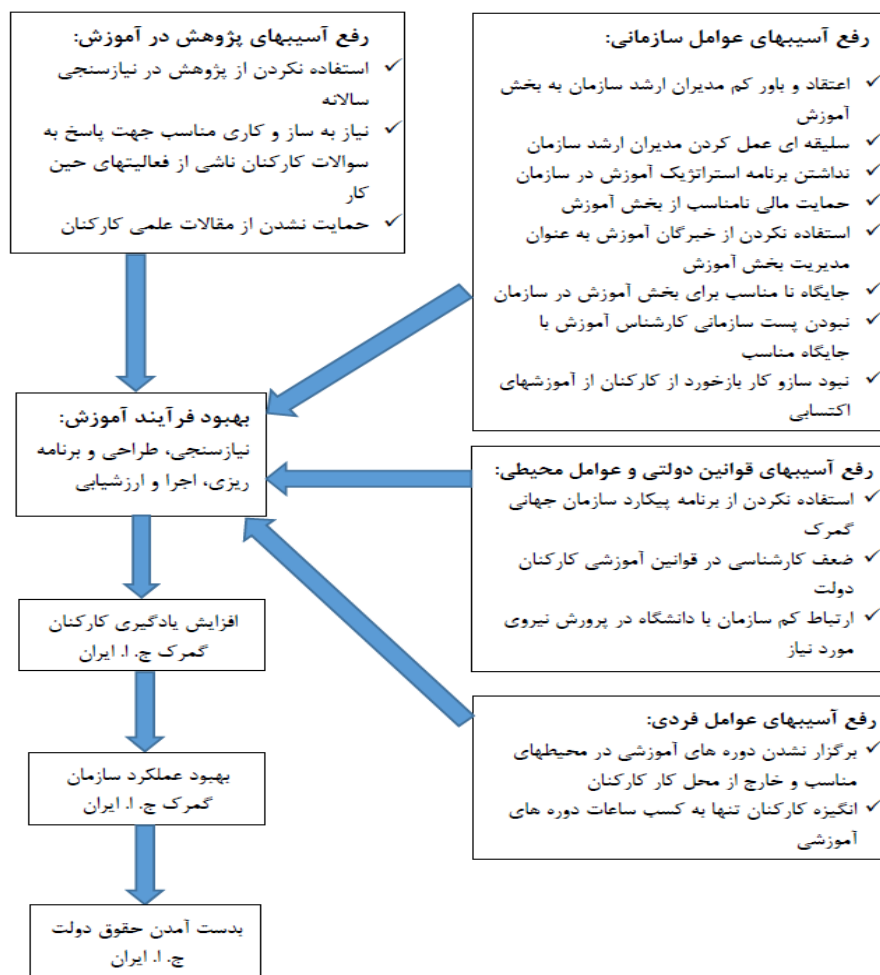
۱۵) تعامل با وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و ارائه پیشنهاد در اصلاح سرفصل دوره های کارشناسی مدیریت امور گمرکی و کارشناسی امور گمرکی با هدف پرورش نیروی انسانی مورد نیاز سازمان که در صورتیکه این تعامل بوجود آید برخی از هزینه‌های آموزشی که گمرک برای کارکنان نا آگاه به امور گمرکی متحمل می‌شود برطرف خواهد شد. از طرفی استخدام فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها که در سازمان گمرک نیز انگیزه‌ای برای حضور در این رشته‌های تحصیلی خواهد شد.

۱۶) ترتیبی اتخاذ گردد که بازخورد عدم یادگیری از آموزش‌های برگزار شده به کارکنان منعکس شود و در صورتیکه ضعف عملکردی ناشی از عدم آموزش باشد تنبیه مشخصی برای این دسته از کارکنان در نظر گرفته شود به طور مثال دوره‌های آموزشی نخست بدون اخذ شهریه از کارکنان برگزار می‌شود در صورت نیاز به طی آموزش مجدد از کارکنان هزینه دریافت گردد یا در ارزشیابی پایان سال به صورت یک نکته منفی لحاظ گردد تا کارکنان در حضور در کلاس به دنبال یادگیری باشند.

۱۷) آموزش‌های اکتسابی در ارتقاء کارکنان لحاظ گردد.

۱۸) رعایت مواد ۱۶۰ و ۱۶۱ قانون امور گمرکی باعث رفع نیازهای رفاهی کارکنان می‌شود و از بین رفتن مشکلات روحی روانی کارکنان شده و موجب شود تا کارکنان با رغبت بیشتری در دوره‌های آموزشی شرکت نمایند. در ماده ۱۶۱ قانون امور گمرکی بیست درصد منابع موضوع ماده ۱۶۰ قانون امور گمرکی به منظور تشویق، ترغیب، پاداش و هزینه‌های رفاهی و درمانی و کمک هزینه مسکن کارکنان گمرک و کارکنان سایر دستگاه‌های اجرایی که در مکان‌های تحت

- مدیریت و نظارت گمرک موضوع ماده ۱۲ این قانون خدمت ارائه می‌نمایند، متناسب با نقش آنها پرداخت نماید، در نظر گرفته شده است.
- ۱۹) استفاده از برنامه‌های آموزشی سازمان جهانی گمرک به عنوان بخشی از آموزش‌های مورد نیاز کارکنان سازمان گمرک جمهوری اسلامی ایران.
- ۲۰) استفاده از آموزش‌های بخش خصوصی با ارائه راهکارهای قانونی حتی اگر هزینه‌های برگزاری یک دوره آموزشی افزایش یابد.
- ۲۱) ایجاد مناطق آموزشی و تجهیز آنها با استفاده از ماده ۱۶۲ قانون امور گمرکی که با استفاده از این مناطق آموزشی می‌توان کارکنان را از محل کار جدا کرده که این حالت می‌تواند توجه و تمرکز کارکنان را در دوره‌های آموزشی افزایش داده و باعث اثربخشی بیشتر دوره‌های آموزشی گردد.
- ۲۲) رایزنی و پیگیری جهت ایجاد مرکز آموزش‌های گمرکی غرب آسیا، با عنایت به رشد کشورهای دریای خزر امکان از دست رفتن این فرصت وجود دارد به عبارتی هر زمان اقدام شود خیلی زود نخواهد بود.
- ۲۳) استفاده از آموزش‌های الکترونیکی در جهت ایجاد امکان آموزش برای کلیه کارکنان.
- ۲۴) استفاده از امکانات الکترونیکی جهت تولید منابع لازم جهت بهره‌مندی کارکنان حین انجام فعالیت.



شکل ۳: مقایسه معیارهای اصلی

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۵- منابع

- آذر، عادل. (۱۳۷۴). *آمار و کاربرد آن در مدیریت*. جلد اول، تهران: سمت.
- ابطحی، حسین. (۱۳۸۰). *آموزش و بهسازی منابع انسانی*. تهران: موسسه مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران.
- اشتراس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۵). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنايي، رویه‌ها و شیوه‌ها*. ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: دیدار.

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایندهای عملیاتی)*. چاپ سوم، تهران: سمت.
- بولا، اچ. اس. (۱۳۷۵). *ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه*. ترجمه خدایار ابیلی، تهران: موسسه بین المللی روش‌های آموزش بزرگسالان.
- پورصادق، ناصر. (۱۳۸۲). آسیب‌شناسی نظام آموزش کارکنان دولت و طراحی الگوی ارتباط آن با اثربخشی نظام اداری جمهوری اسلامی ایران، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- حاجی کریمی، عباسعلی و رنگریز، حسن. (۱۳۷۹). *مدیریت منابع انسانی*. تهران: شرکت نشر و چاپ بازرگانی.
- دفتر مطالعات، تحقیقات و ظرفیت سازی گمرک ج. ا. ایران. (۱۳۸۶). طرح پژوهشی ملی مطالعه تطبیقی گمرک جمهوری اسلامی ایران با گمرک کشورهای منتخب، تهران
- دلآوری، رضا. (۱۳۹۰) آسیب‌های آموزش سازمانی در بخش دولتی بر اساس مدل سه شاخکی. نخستین همایش آسپ شناسی آموزش سازمانی، مشهد، ایران.
- زارعی متین، حسن. (۱۳۸۴). *مدیریت منابع انسانی*. مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- سازمان گمرک ج. ا. ا. (۱۳۸۹). سازمان جهانی گمرک، ساختار و کنوانسیون‌های آن. بازیابی شده در ۱۲ مهر ۱۳۹۳
- سلیمی، قاسم؛ صباغیان، زهرا، مهدیون، روح‌الله و طاهری، مرتضی. (۱۳۸۹). ارائه مدلی کاربردی در آسیب‌شناسی آموزش سازمانی، تهران: ایران.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۷۶). *درآمدی بر برنامه‌ریزی آموزشی ضمن خدمت کارکنان*. تهران: انتشارات سرآمد کاوش.
- فتحی واجارگاه کوروش. (۱۳۸۸). *طراحی نظام جامع آموزش تعاون*. (جلد اول مطالعات جهت یابی). دانشگاه شهید بهشتی.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۱). *آشنایی با آموزش ضمن خدمت کارکنان (مدیریت و برنامه ریزی آموزش کارکنان)*. تهران: مرکز کل آموزش‌های ضمن خدمت.
- قهرمانی، محمد (۱۳۸۸). *مدیریت آموزش سازمانی*. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی. چاپ اول.
- مطهری‌نژاد، حسین. (۱۳۸۲). کاربرد روش‌های ارزشیابی در برنامه‌ریزی توسعه نظام آموزش کارکنان. *فصلنامه توسعه مدیریت*، شماره ۴۸، صص ۲۸-۳۱.
- میرکمالی، سید محمد. (۱۳۷۵). مشارکت در تصمیم‌گیری امور آموزشی و همبستگی آن با اثربخشی و کارایی سازمان‌های آموزشی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال ۱۲، شماره ۴۷.
- Bing sun, C. T. (2002). Quality in higher education: Policies and practices. A Hong Kong perspective, introduction and research approach. *Journal or Educational Management*, 17(3).
- Nolz, J & Wiliams, R. (2010). Training evaluation within the federal government. PhD thesis. Capella University.
- Noe, R. A. (2008). *Employee training and Development*. Boston: McGraw-Hill/Irwin
- Norton, M. S. (2008). *Human Resources Administration for Educational Leaders*. SAGE.
- Manzini, V. (2005). Pathology of training program in organization. *Llfe Psychologia*, 16(1), 219-234.
- Saprin, J. (2006). Pathology of training: Professional development programs that work. Ph.D. 3439951, Capella University, United States -- Minnesota. Retrieved.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Warden, P, (2009). An evaluation system for the online training programs in meteorology and hydrology. *International Education Studies*, 2(4), 45-48.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.
- Williams, S. (2010). The effectiveness of the subject matter experts as technical trainers. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 91-97.
- World Customs Organization. (2014). WCO Learning and Development Activities, Empowering Members in their sustainable reform efforts. Retrieved September from: http://www.wcoomd.org/en/topics/capacitybuilding/overview/cb_regional_approach/regional_training_centres.asp

شناسایی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری تهران

مریم حافظی^{۱*}

فاطمه مرادی^۲

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۱۹)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، شناسایی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری تهران است. روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است و از نظر هدف در زمره تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد. جامعه آماری در این پژوهش مدیران شهرداری تهران هستند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده سه گروه از مدیران عالی ۱۵ نفر، مدیران میانی ۴۵ نفر و مدیران اجرایی ۶۲ نفر انتخاب گردیدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته مولفه‌ها و شاخص‌های شایستگی‌های آموزشی مدیران براساس نظریه رابرت آل کاتز (شناسایی سطوح سه گانه مدیریتی عالی، میانی، اجرایی) استفاده گردید. پرسشنامه مورد نظر، دارای ۶۶ سوال و مطابق با مقیاس لیکرت تنظیم شده است. روایی پرسشنامه به تأیید اساتید و متخصصان حوزه مورد نظر رسید و ضریب پایایی آن نیز، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶۴ برآورد گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، از آزمون استنباطی t تک گروهی و آزمون تحلیل واریانس فریدمن استفاده گردید. نتایج داده‌های پژوهش نشان دهنده شناسایی معیارها و شاخص‌های هر یک از شایستگی‌های آموزشی مدیران و همچنین مدل مفهومی شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری است. نتایج نشان داد که تمامی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های ادراکی، شایستگی‌های انسانی و شایستگی‌های فنی مدیران ارشد در حد مطلوب است. نتایج نشان داد که تمامی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های انسانی، شایستگی‌های فنی مدیران میانی در حد مطلوب بوده و شایستگی‌های ادراکی مدیران میانی در حد متوسط ارزیابی می‌گردد. نتایج نشان داد که تمامی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های ادراکی، شایستگی‌های انسانی و شایستگی‌های فنی مدیران اجرایی در حد مطلوب است.

واژه‌های کلیدی: شایستگی‌های ادراکی، شایستگی‌های انسانی، شایستگی‌های فنی، مدیران عالی، مدیران میانی، مدیران اجرایی.

^۱- دانش آموخته کارشناسی ارشد، رشته مدیریت دولتی، گرایش تشکیلات و روش‌ها، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه آزاد قزوین، ایران. مسئول مکاتبات: hafezy.tiktak@gmail.com

^۲- دانش آموخته کارشناسی ارشد، رشته مدیریت شهری، دانشگاه آزاد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

۱- مقدمه

امروزه یکی از مزیت‌های نسبی، مهم و اساسی سازمان‌ها در محیط رقابتی و نامطمئن، عامل مدیریت آنهاست. باتوجه به اینکه در دنیای کنونی در پشت هر ماشین بزرگ اقتصادی نام یک مدیر به چشم می‌خورد، بدون شک اعمال مدیریت اثربخش و کارا ضامن موفقیت سازمان در رسیدن به اهداف و راهبردهای خود است (فردی آذر، ۱۳۸۰). هرسی و بلانچارد اظهار داشتند که سازمان موفق مشخصه ای دارد که به وسیله آن از سازمان ناموفق شناخته می‌شود و آن چیزی نیست جزء «مدیریت و رهبری پویا و اثربخش». چنانچه در راس سازمان‌ها، مدیرانی کارآمد، شایسته، ماهر، باتجربه و کاملاً آگاه به اصول و فنون مدیریت قرار گیرند، موفقیت سازمان در رسیدن به اهداف سازمانی تضمین خواهد شد (Blanchard & Hersey, 1998). یکی از سرمایه‌های اصلی و معنوی هر سازمانی سرمایه نیروی انسانی آن سازمان است. سیستم ارزیابی شایستگی‌های آموزشی مدیران یکی از حوزه‌های مهم مدیریت منابع انسانی است که می‌تواند بطور قابل ملاحظه‌ای عملکرد سازمان و مزیت رقابتی را تحت تأثیر قرار دهد. شناسایی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های آموزشی مدیران و طرح‌ریزی این سیستم در یک سازمان کار پیچیده و حساسی است و نمی‌توان آن را بدون استفاده از رویکرد منسجم و کارآمد به سرانجام رساند.

شناسایی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های آموزشی مدیران کمک می‌کند که سازمان‌ها در جهت بکارگیری مدیرانی با توانایی‌های شناخته شده و بالقوه در مسیر رشد و شکوفایی قرار گیرند و با دقت و سرعت بیشتری به اهداف خود برسند. ارزیابی شایستگی‌های آموزشی با استفاده از ابزارهای آن (شاخص‌ها) می‌تواند توانایی‌های مدیران را شناسایی و شکوفا نماید و همچنین آن را در جهت توسعه شایستگی‌های جدید در مدیریت استراتژیک، برنامه ریزی بهبود عملیاتی در مدیریت شهری با چشم اندازی برای اصلاحات در بخش مدیریتی (ارتقاء شغلی و شایسته سالاری و ...) بکار بندد. توسعه بهبود شایستگی‌های آموزشی مدیران در هر سطحی موجب می‌شود که کارایی تیم و متقابلاً عملکرد مثبت سازمان بالا برود و موجب می‌شود که بینش جدیدی در استراتژی‌های نوآورانه در مدیریت بخش شهری بدست آید. می‌بایست از آخرین رویدادها و مسائل در مدیریت شهری استفاده کرد و مدیران شهرداری آینده را با توجه به کسب شایستگی‌های آموزشی خاص و ویژه آماده ساخت. بنابراین سوالی که مطرح می‌شود این است که شاخص‌های شناسایی شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری در سطوح مختلف مدیریتی (عالی؛ میانی و عملیاتی) کدامند؟ و یا با چه شاخص‌هایی می‌توان آنها را رتبه بندی کرد؟ دسته‌بندی رابرت کاتز یکی از معروف‌ترین دسته‌بندی‌ها در ادبیات مدیریت است. او شایستگی‌های لازم برای مدیران را به سه دسته شایستگی‌های ادراکی، شایستگی‌های انسانی و شایستگی‌های فنی تقسیم‌بندی کرد. بنظر کاتز با حرکت به سمت سطوح عالی سازمان بر اهمیت شایستگی‌های ادراکی افزوده می‌شود و از اهمیت شایستگی‌های فنی کاسته می‌شود.

شایستگی ادراکی (مفهومی) یعنی، توانایی ذهنی برای درک و تجزیه و تحلیل پیچیدگی‌های سازمان و فهم همه عناصر و اجزای تشکیل دهنده کار و فعالیت سازمانی به صورت یک کل واحد (سیستم) است (علاقه بند، ۱۳۸۸). شایستگی انسانی به معنی توانایی در کار کردن، درک نمودن و ایجاد انگیزش در فرد یا گروه است (رابینز، ۱۳۹۳). شایستگی فنی عبارت از توانایی مدیر در کاربرد دانش تخصصی یا تخصص‌های ویژه است. شایستگی فنی مربوط است به استفاده فرد از ابزار، شیوه کار و فنون لازم در یک زمینه تخصصی (رابینز، ۱۳۹۳).

مهمترین مدل‌های دسته بندی شایستگی‌های آموزشی مدیران را می‌توان به شرح ذیل عنوان کرد:

- دسته بندی شایستگی‌های مدیریتی کاتز^۱
- دسته بندی شایستگی‌های مدیریتی هنری میتنبرگ^۲
- دسته بندی شایستگی‌های مدیریتی هنری هلریگل و اسلوکام^۳
- دسته بندی شایستگی‌های مدیریتی کریک هیکنم و مایک سیلوا^۴
- دسته بندی شایستگی‌های مدیریتی راشفورد و کقلان^۵
- دسته بندی شایستگی‌های مدیران برنز^۶

روحانی ۱۳۸۹ در تحقیقی با عنوان طراحی مدل ارزیابی شایستگی‌های نرم برای انتخاب مدیران در سازمان‌های پروژه محور (شرکت پایانه‌های نفتی ایران) یک مدل تلفیقی برای تعریف شایستگی‌ها و صلاحیت‌های لازم مدیران در دو بخش اساسی شایستگی‌های (فنی و تکنیکی) و شایستگی‌های (رفتاری، رهبری و اخلاقی) طراحی کرده است که موجب شناخت بهتر سازمان از توانمندی‌های مدیران خود شده است.

تحقیقی با عنوان ارزیابی شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های مدیران آموزشی در هر سه مقطع تحصیلی آموزش و پرورش شهرستان ممسنی از دیدگاه مدیران و کارکنان آموزشی انجام شده است. نتایج در مورد هر سه متغیر شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های مدیریتی نشان می‌دهد که مدیران آموزشی در هر سه مقطع تحصیلی از دیدگاه‌های مدیران و کارکنان از شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های مدیریتی مورد نیاز برخوردار می‌باشند. نتایج حاصل از آزمون‌های t همچنین بیانگر این مطلب است که میان «نتایج خودارزیابی مدیران آموزشی» و «نتایج حاصل از ارزیابی مدیران توسط کارکنان» در خصوص شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های مدیران آموزشی در هر سه مقطع تحصیلی اختلاف معناداری وجود دارد. دیگر یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مدیران از دیدگاه کارکنان از

^۱-Katz

^۲-Mintzberg

^۳-Hellriegel & Slokam

^۴-Hickman & Silva

^۵-Raghford & Coghlan

^۶-Burns

شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های مدیریتی مورد نیاز برخوردار نهستند. تحقیقی با عنوان بررسی شایستگی‌های مدیریتی و ارزیابی عملکرد مدیران ادارات تربیت بدنی استان مازندران صورت گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که در بین گزینه‌های شایستگی ادراکی گزینه اهداف استراتژیک و بلند مدت و آگاهی از قوانین و مقررات، در بین گزینه‌های شایستگی انسانی گزینه شنود موثر و در بین گزینه‌های شایستگی فنی گزینه تفویض اختیار از بالاترین اولویت در بین گزینه‌ها برخوردار هستند و در ارزیابی عملکرد مدیران شایستگی ادراکی در اولویت اول و شایستگی‌های انسانی و فنی به ترتیب در اولویت دوم و سوم قرار گرفتند. مطالعه و بررسی ویژگی‌های سازمان‌های موفق توسط پیترز و واترمن نشان داده است که سازمان‌های موفق سازمان‌هایی بوده‌اند که از یک سو، در ارزیابی، انتخاب و جذب نیروی انسانی دقت به خرج داده‌اند و از سوی دیگر، از منابع انسانی خویش به طریقه بهینه و بهره‌ور استفاده نموده‌اند. پیترسون^۱ (۲۰۰۴) معتقد است که شایستگی‌های مدیریتی باعث بهبود عملکرد مدیریت شده و به کمک آن، سازمان به اهداف خود نائل می‌گردد. براساس نظر گیلسینگ و گایستر^۲ (۲۰۰۸) مدیران برای کسب موفقیت‌های متوالی و به دست آوردن فرصت‌های جدید، باید به دنبال تحقیقات و اطلاعات راهگشا باشند (غفوریان، ۱۳۸۲).

به نظر کاتز (۱۹۹۱)، شایستگی‌ها، توانایی‌ها را نشان می‌دهد که قابل توسعه بوده و خود را در عملکرد نشان می‌دهد و به ندرت به صورت بالقوه است. او لازمه مدیریت اثربخش را دارا بودن شایستگی‌های سه‌گانه، ادراکی، انسانی و فنی می‌داند که هر کدام می‌توانند به طور مجزا پیشرفت کنند. شایستگی‌ها یا مهارت‌های ادراکی، به توانایی ذهنی فرد در هماهنگ کردن همه فعالیت‌ها و منافع سازمان مربوط است (رابینز، ۱۳۹۳).

ال تننت وای^۳ (۲۰۰۹) نیز گزارش داد که ارتباط بین شایستگی‌های راهبردی و عملکرد مدیران، میانجی و جزء جدایی‌ناپذیر یکپارچگی عرضه تولیدات است. شایستگی انسانی، توانایی کار با افراد و درک و برانگیختن دیگران هم در سطح فردی و هم در سطح گروهی است. مدیران باید شایستگی‌های انسانی قوی را برای ایجاد ارتباط و برانگیختن و تفویض امور داشته باشند. ال سابا^۴ (۲۰۰۱) معتقد است که شایستگی‌های انسانی در مدیران پروژه بیشترین تأثیر را روی شیوه مدیریت آنها می‌گذارد (غفوریان، ۱۳۸۲).

دن ویکتوریا^۵ در سال ۲۰۰۰، در پژوهش خود دریافته است که دو شاخص مهم، مؤثر بودن و متعهد بودن رهبری می‌تواند سازمان را از وضع نامساعد به وضع بهینه انتقال دهد و بهترین مدل رهبری برای

^۱-Peterson

^۲-Gilsing & Guysters

^۳-Elatantaway

^۴-El Sabaa

^۵-Victoria

مدیران آن است که از یک طرف به عنوان تسهیل کننده امر اصلاحات و نوسازی گردد و از طرف دیگر سازمان را به عنوان یک جامعه یادگیرنده درآورد و بتواند شرایط رهبری انتقالی^۱ را به وجود آورد. ویتکر و ولتن در بررسی پژوهش‌های به عمل آورده، شاخص‌های مشترک مدیران موثر را شناسایی کرده‌اند:

- میزان پذیرش مسئولیت در تمام جنبه‌های سازمان؛
- میزان ارتباطات و درگیری آنها با مسائل و داشتن ادراکات دقیق؛
- میزان دریافت اطلاعات و بازخورد از طرف کارکنانی که به طور غیررسمی رهبری کارکنان را به عهده دارند.

لوتانز در مطالعات خود برای تشریح مدیریت «اثربخش» دو معیار را به کار گرفته است:

- تحقق اهداف سازمان با استانداردهای کمی و کیفی بالا.
- ایجاد رضایت و تعهد کاری در کارکنان.

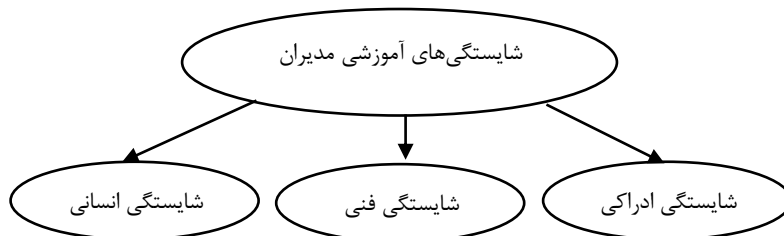
هاسکو^۲ (۲۰۰۶) مهارت‌های مورد نیاز برای رهبری را از ملزومات اصلی کار تیمی بیان می‌کند. او کار مناسب تیمی را مستلزم داشتن مهارت‌های لازم می‌داند که توسط مدیران با واگذاری مسئولیت به افراد تیم و زیردستان کسب می‌شود (Kastanias & Helfat, 1991). اذعان کردند که ایراد سطوح مهارتی کاتز (فنی، انسانی، ادراکی) این است که سازمان‌ها و محیط‌های گوناگونی که این مهارت‌ها در آنها به کار می‌روند، از یکدیگر مجزا نشده‌اند. مهارت‌های مدیریتی به زعم آنها عبارتند از: مهارت‌های عمومی، مهارت‌های خاص و مربوط به صفت یا کسب و کار و مهارت‌های مربوط به سازمان خاص. همچنین مهارت‌های مدیریتی در ارتباطات مدیریتی برای به دست آوردن رضایت سهامداران در تمامی مراحل کار بسیار حساس است (Broun & Walker, 2004). پنت و باروندی^۳ (۲۰۰۸) در پژوهشی بر لزوم اهمیت آموزش دانشگاهی مهارت‌های انسانی و فنی برای مدیران پروژه صحنه گذاشتند.

با استفاده از استانداردها و منابع موجود، یک مدل تلفیقی نسبتاً جامع برای شاخص‌های شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری تعریف شده است. به این صورت که ابتدا مولفه‌ها انتخاب شدند و از مولفه‌های موجود شاخص‌ها تعیین و تعریف شدند سپس به آنها وزن دهی شد تا معیار شایستگی‌ها مشخص شود.

^۱-Transformatio

^۲-Huusko

^۳-Pant & Barondi



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

مهارت ادراکی		مهارت انسانی		مهارت فنی		
تصمیم‌گیری	تحلیلی	رهبری	رفتار سیاسی	کار با کامپیوتر	کار با اتوماسیون اداری	
	رفتاری		نفوذ پذیری		تسلط بر ICDL	
ادراکی	بسیج کردن منابع		داشتن سواد رسانه ای			
دستوری	آموزش کارکنان		اینترنت			
غیر شناختی	کارگروهی	بکارگیری نرم افزار مدیریتی				
خلاقیت و ابتکاری	انگیزشی	شایستگی ارتباطی	شایستگی گفتاری	مدیریت عملکرد	برنامه ریزی	
	ارتقاء بهره‌وری		شایستگی شنیداری		سازماندهی	
هدف‌گذاری جامع	شایستگی بازخوردی		کنترل و نظارت			
تدوین راهبرد	هدف‌گذاری	مداخلات اجتماعی	تعامل		مدیریت منابع	مدیریت منابع
	آینده نگری		مذاکره			مدیریت تغییر
کلی نگری	حل تعارض	ایجاد انگیزه	مرادفات اجتماعی	مدیریت زمان		ارزیابی اثربخشی
مدیریت بحران	شناسایی فرصت‌ها		مشارکت			اولویت بندی وظایف
	حل مسئله		حس مبارزه جویانه	امور شخصی	مدیریت خود اندازی	شناسایی راهزنان زمان
مدیریت ریسک	تشخیص هوشمندانه	مهارت نوشتاری	ابزار تشویقی	تخصصی بودن		تحصیلات
	تجزیه و تحلیل خطر		گزارش نویسی		تجربه	
مدیریت ریسک	ابهام زدایی	مهارت باسخگویی	مکاتبات اداری	تخصص	تمرین	
	پاسخ دهی		مسئولیت پذیری			
مدیریت ریسک	شناسایی فرهنگ و ساختار سازمانی	ممارست	چالشگر و پراترزی	مهارت خود اندازی		
	شناسایی قابلیت‌های سازمان در سطح ملی					
مدیریت ریسک	شناسایی اقتصاد جهانی		انعطاف پذیری			
	خود آگاهی					
مدیریت ریسک	خود مدیریتی	پایداری				
	آگاهی اجتماعی					
مدیریت رابطه						

شکل ۲: ماتریس شایستگی‌ها

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

با مینا قرار دادن پژوهش‌های انجام شده و در پیش‌گرفتن نگاهی سیستماتیک جهت شناسایی و تعیین الگوی معیارها شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری، این تحقیق سعی دارد تا به سؤالات زیر پاسخ دهد؛

سوال اصلی تحقیق: شاخص‌های ارزیابی شایستگی مورد نیاز مدیران شهرداری کدامند؟

برای تحلیل این سوال بر اساس مدل تحقیق، سه سوال فرعی تعریف می‌کنیم:

- شاخص‌های ارزیابی شایستگی ادراکی مورد نیاز مدیران سطوح مختلف شهرداری کدامند؟
- شاخص‌های ارزیابی شایستگی انسانی مورد نیاز مدیران سطوح مختلف شهرداری کدامند؟
- شاخص‌های ارزیابی شایستگی فنی مورد نیاز مدیران سطوح مختلف شهرداری کدامند؟
- اولویت بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های مدیران شهرداری چگونه است؟

برای پاسخگویی به سوال‌ها ابتدا مروری بر ادبیات تحقیق داشته و با توجه به مدل شایستگی‌های سه گانه کاتز، ۶۶ شاخص برای ارزیابی شایستگی‌های مدیران استخراج شد. برای تعیین شاخص‌های پیشنهادی بر اساس هر یک از شایستگی‌های سه گانه ادارکی، انسانی و فنی تعدادی مولفه تعریف شد.

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری مورد بررسی این تحقیق عبارتند از مدیران شهرداری تهران که مجموعه‌ای از هشت معاونت و ادارات کل آنهاست (در سه سطح مدیریتی ارشد، میانی و عملیاتی) که مدیران عالی شامل معاونین شهردار، مدیران کل ستادی و مدیر عامل سازمان‌ها و شرکت‌ها. مدیران میانی شامل مدیران ستادی، معاونین اداره کل و مدیر دفتر مدیر کل. مدیران عملیاتی شامل مدیر پشتیبانی، دبیرخانه، اداری، مالی که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده سه گروه از مدیران عالی ۱۵ نفر، مدیران میانی ۴۵ نفر و مدیران اجرایی ۶۲ نفر انتخاب گردیدند. در این تحقیق دسته‌بندی مدیران در سه سطح عالی، میانی و اجرایی بر اساس گروه و مرتبه شغلی است.

جدول ۱: توزیع افراد نمونه بر حسب سمت (رده شغلی)

ردیف	سطح مدیریت	گروه و مرتبه شغلی	سمت	فراوانی
۱	مدیران عالی	گروه ۶ مرتبه ۱۶ و بالاتر	معاونین شهردار مدیران کل ستادی مدیر عامل سازمان ها و شرکتها	۱۵
۲	مدیران میانی	گروه ۵ مرتبه ۱۵ گروه ۴ مرتبه ۱۴	مدیران ستادی معاونین اداره کل مدیر دفتر مدیر کل	۴۵
۳	مدیران عملیاتی	گروه ۳ مرتبه ۱۳ گروه ۲ مرتبه ۱۲ گروه ۱ مرتبه ۱۱	مدیر پشتیبانی مدیر دبیرخانه مدیر واحدهای ادارات کل	۶۲
جمع کل				۱۲۲

منبع: (محاسبات نگارندگان)

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته مولفه‌ها و شاخص‌های شایستگی‌های آموزشی مدیران براساس نظریه رابرت آل کاتز (شناسایی سطوح سه گانه مدیریتی عالی، میانی، اجرایی) استفاده گردید. پرسشنامه از نوع محقق ساخته و بر اساس طیف پنج تایی لیکرت است. تمامی معیارها و مولفه‌ها و شاخص‌ها برای هر شایستگی، به صورت سوال در آمده و در پرسشنامه مطرح شده است. این پرسشنامه شامل ۶۶ گویه (سوال) است که برای شناسایی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های مدیران با استفاده از تعریف شایستگی‌های سه گانه مدیریت (ادراکی، انسانی و فنی) براساس طیف پنج بخشی لیکرت تنظیم شده است که از طیف بیشترین اهمیت با انتخاب گزینه A تا بی اهمیت‌ترین آنها با انتخاب گزینه E طراحی شده‌اند.

برای تعیین روایی پرسشنامه تمامی سوال‌ها از ادبیات موضوع تهیه شد با توجه به اینکه سوال‌های ابزار، معرف ویژگی‌ها و شایستگی‌های آموزشی مدیران شهرداری است و محقق قصد اندازه‌گیری آن‌ها را دارد، آزمون دارای اعتبار محتوا است که مورد تأیید خبرگان سازمانی و متخصصان مربوطه قرار گرفته تا اعتبار نظری یا قضاوتی تحقیق افزایش یابد. برای آزمون پایایی یا قابلیت اعتماد پرسشنامه نیز از میان روش‌های عمده سنجش ثبات و پایداری، روش سازگاری با محاسبه آلفای کرونباخ انتخاب شد. ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶۴ بدست آمده است.

۳- یافته‌های پژوهش

جهت بررسی وضعیت شاخص‌ها از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شده است. بر اساس طیف پنج تایی لیکرت از ۱ تا ۵ ($A=5, B=4, C=3, D=2, E=1$) به هر یک از گزینه‌ها امتیاز داده شده است. چنانچه هر یک از شاخص‌ها به طور متوسط امتیازی بالاتر از ۳ را کسب کنند به عنوان شاخص ارزیابی شایستگی مدیران انتخاب و در غیر این صورت با امتیازی کمتر از ۳ از بین گزینه‌ها حذف می‌شود. در این بخش ابتدا به ستون سطح معنی داری مراجعه می‌شود اگر این مقدار از ۰/۰۵ کوچکتر باشد این آزمون در آن شاخص معنادار بوده و تفاوت معناداری با مقدار متوسط ۳ وجود دارد. اگر مقدار تفاوت میانگین در این حالت مثبت باشد نشان دهنده وضعیت متوسط به بالای شاخص است و در حالت منفی بودن تفاوت میانگین نشان دهنده وضعیت متوسط به پایین شاخص است.

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که تمام شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های سه گانه تعریف شده مورد تأیید مدیران شهرداری قرار گرفته اند. با توجه به کوچکتر بودن سطح معنی داری از میزان ۰/۰۵ و مثبت بودن تفاوت میانگین، مشخص می‌شود تمامی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های مدیران ارشد، میانی و عملیاتی در حد مطلوب می باشد و میانگین شاخص‌های بدست آمده از تمام شاخص‌ها بیشتر از ۳ امتیاز بوده است.

اولویت بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های ادراکی مدیران

شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های ادراکی مدیران ارشد، میانی و اجرایی دارای ۲۴ گویه می باشد که توسط آزمون فریدمن اولویت بندی شده اند. با توجه به کوچکتر بودن سطح معنی داری فریدمن از میزان ۰/۰۵ مشخص می‌شود تفاوت معناداری در میان رتبه‌های شاخص‌ها وجود دارد و اولویت‌بندی معنادار است.

جدول ۲: اولویت بندی شاخص های ارزیابی شایستگی های ادراکی مدیران ارشد

میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص
۱۳/۶۸	تصمیم گیری تحلیلی	۱۳/۲۳	تجزیه و تحلیل خطر	۱۵/۲۹	خود آگاهی
۱۳/۶۱	ارتقاء بهره وری	۱۳/۲۱	خلاقیت انگیزشی	۱۴/۵۷	تشخیص هوشمندانه
۱۳/۵۴	مدیریت رابطه	۱۳/۲۱	برنامه ریزی جامع	۱۴/۱۱	خود مدیریتی
۱۳/۳۲	حل مسئله	۱۳/۱۸	آگاهی اجتماعی	۱۳/۹۶	کلی نگری
۱۲/۹۳	خلاقیت شناختی	۱۰/۲۵	تصمیم گیری رفتاری	۱۳/۰۴	هدفگذاری
۱۱/۵۴	خلاقیت غیرشناختی	۷/۰۷	تصمیم گیری دستوری	۱۱/۷۹	شناخت فرهنگ و ساختار سازمانی
۱۰/۴۳	ابهام زدایی	۱۲	آینده نگری	۱۲/۳۹	تصمیم گیری ادراکی
۱۲/۲۱	شناخت قابلیت های سازمانی در سطح ملی	۱۲/۰۴	شناسایی فرصت ها و تهدیدها	۱۰/۳۹	شناخت اقتصاد جهانی و آگاهی از روندهای بین المللی

منبع: (محاسبات نگارندگان)

جدول ۳: اولویت بندی شاخص های ارزیابی شایستگی های ادراکی مدیران میانی

میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص
۱۲/۱۸	آگاهی اجتماعی	۱۳/۲۱	ارتقاء بهره وری	۱۶/۵۴	تصمیم گیری تحلیلی
۱۱/۹۹	برنامه ریزی جامع	۱۳/۰۵	کلی نگری	۱۴/۴۴	خلاقیت انگیزشی
۱۱/۹۴	خلاقیت شناختی	۱۳/۰۱	هدفگذاری	۱۴/۱۴	حل مسئله
۵/۰۵	تصمیم گیری دستوری	۱۲/۶۳	تصمیم گیری ادراکی	۱۴/۱۳	شناسایی فرصت ها و تهدیدها
۱۱/۳۸	تصمیم گیری رفتاری	۱۲/۶۱	آینده نگری	۱۲/۴۰	تجزیه و تحلیل خطر
۱۰/۴۶	خلاقیت غیرشناختی	۱۲/۵۵	خود مدیریتی	۱۳/۷۶	مدیریت رابطه
۹/۸۷	شناخت اقتصاد جهانی و آگاهی از روندهای بین المللی	۱۳/۹۲	شناخت فرهنگ و ساختار سازمانی	۱۳/۵۷	شناخت قابلیت های سازمانی در سطح ملی
۱۱/۶۲	ابهام زدایی	۱۲/۳۰	تشخیص هوشمندانه	۱۳/۲۵	خود آگاهی

منبع: (محاسبات نگارندگان)

جدول ۴: اولویت‌بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های ادراکی مدیران اجرایی

میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص
۱۲/۶۴	خود مدیریتی	۱۴/۰۳	ارتقاء بهره‌وری	۱۷/۹۲	تصمیم‌گیری تحلیلی
۱۲/۶۰	تشخیص هوشمندانه	۱۳/۴۹	آگاهی اجتماعی	۱۶/۲۳	خود آگاهی
۶/۸۸	شناخت اقتصاد جهانی و آگاهی از روندهای بین‌المللی	۱۰/۱۴	شناخت قابلیت‌های سازمانی در سطح ملی	۱۵/۷۴	شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها
۱۳/۱۲	مدیریت رابطه	۱۴/۲۵	تصمیم‌گیری ادراکی	۱۵/۴۴	برنامه‌ریزی جامع
۵/۷۶	تصمیم‌گیری دستوری	۱۲/۵۲	خلاقیت انگیزشی	۱۵/۰۶	خلاقیت غیرشناختی
۹/۹۴	ابهام زدایی	۹/۹۰	تصمیم‌گیری رفتاری	۱۴/۷۰	شناخت فرهنگ و ساختار سازمانی
۱۱/۱۴	آینده‌نگری	۱۱/۳۶	کلی‌نگری	۱۲/۰۵	خلاقیت شناختی
۱۱/۷۵	هدفگذاری	۱۱/۳۴	تجزیه و تحلیل خطر	۱۲/۰۲	حل مسئله

منبع: (محاسبات نگارندگان)

اولویت‌بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های انسانی مدیران

شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های انسانی مدیران ارشد دارای ۲۳ گویه می‌باشد و تفاوت معناداری در میان رتبه‌های شاخص‌ها وجود ندارد و اولویت‌بندی معنادار نیست.

جدول ۵: اولویت‌بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های انسانی مدیران ارشد

میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص
۱۲/۱۳	مکاتبات اداری	۱۱/۵۳	شایستگی گفتاری	۱۴/۴۳	تاثیرگذاری و نفوذ
۱۲/۱۳	پایداری	۱۱/۳۰	ممارست	۱۳/۷۷	شایستگی شنیداری
۱۱/۸۳	کارگروهی	۱۱/۲۳	شایستگی ارتباطی بازخوردی	۱۳/۶۰	مذاکره
۱۲/۳۷	رفتار سیاسی	۱۱/۱۳	استفاده از ابزار تشویقی	۱۳/۲۰	انعطاف‌پذیری
۱۲/۳۳	مسئولیت‌پذیری	۱۱/۰۷	آموزش به کارکنان	۱۳/۱۷	بسیج کردن منابع و سرمایه‌ها
۱۱/۶۳	ایجاد حس مبارزه جوانانه	۱۰/۵۰	مراودات و مشارکت‌های اجتماعی	۱۳/۰۳	تعامل با مافوق، هم‌رده و زیردست
۱۱/۸۰	مشارکت دادن کارکنان در تصمیم‌گیری	۱۰/۱۳	تفویض اختیار	۱۲/۷۳	پاسخگویی چالشگر و پرتنزی
		۸/۴۷	حل تعارض	۱۲/۴۷	گزارش‌نویسی

منبع: (محاسبات نگارندگان)

شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های انسانی مدیران میانی و اجرایی دارای ۲۳ گویه می‌باشد و تفاوت معناداری در میان رتبه‌های شاخص‌ها وجود دارد و اولویت‌بندی معنادار است.

جدول ۶: اولویت بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های انسانی مدیران میانی

میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص
۱۲/۴۸	رفتار سیاسی	۱۲/۲۸	پایداری	۱۵/۴۹	تأثیرگذاری و نفوذ
۱۲/۳۰	استفاده از ابزار تشویقی	۱۳/۹۷	بسیج کردن منابع و سرمایه‌ها	۱۴/۳۶	تعامل با مافوق، هم‌رده و زیردست
۱۲/۶۵	مذاکره	۹/۹۸	حل تعارض	۱۰/۹۵	مکاتبات اداری
۱۱/۴۸	کارگروهی	۱۱/۷۲	شایستگی گفتاری	۱۳/۷۶	شایستگی شنیداری
۱۱/۲۱	گزارش نویسی	۱۱/۶۳	مسئولیت پذیری	۱۳/۲۹	آموزش به کارکنان
۱۱/۱۹	انعطاف پذیری	۱۱/۵۳	تفویض اختیار	۱۲/۹۵	ممارست
۱۱/۷۸	شایستگی ارتباطی بازخوردی	۱۲/۲۲	مشارکت دادن کارکنان در تصمیم‌گیری	۹/۶۵	مراودات و مشارکت‌های اجتماعی
		۱۰/۴۰	پاسخگوی چالشگر و پرنرزی	۸/۷۴	ایجاد حس مبارزه جویانه

منبع: (محاسبات نگارندگان)

جدول ۷: اولویت بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های انسانی مدیران اجرایی

میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص
۱۱/۱۹	حل تعارض	۱۰/۷۵	شایستگی شنیداری	۱۴/۶۲	شایستگی گفتاری
۱۱/۳۲	کارگروهی	۱۰/۶۶	پایداری	۱۴/۴۸	تأثیرگذاری و نفوذ
۱۱/۱۶	پاسخگوی چالشگر و پرنرزی	۱۰/۶۱	ایجاد حس مبارزه جویانه	۱۴/۳۱	تعامل با مافوق، هم‌رده و زیردست
۱۰/۷۵	شایستگی ارتباطی بازخوردی	۹/۴۶	استفاده از ابزار تشویقی	۱۳/۶۷	مسئولیت پذیری
۱۱/۷۵	تفویض اختیار	۱۱/۴۳	مذاکره	۳۱/۲۸	رفتار سیاسی
۱۱/۲۹	مشارکت دادن کارکنان در تصمیم‌گیری	۱۱/۳۳	مراودات و مشارکت‌های اجتماعی	۱۲/۷۸	بسیج کردن منابع و سرمایه‌ها
۱۲/۱۹	مکاتبات اداری	۱۲/۱۲	ممارست	۱۲/۴۱	انعطاف پذیری
		۱۲/۰۶	گزارش نویسی	۱۲/۳۷	آموزش به کارکنان

منبع: (محاسبات نگارندگان)

اولویت‌بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های فنی مدیران

شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های فنی مدیران ارشد دارای ۱۹ گویه می‌باشد که توسط آزمون فریدمن اولویت‌بندی شده‌اند. با توجه به بزرگتر بودن سطح معنی‌داری فریدمن از میزان ۰/۰۵ مشخص می‌شود تفاوت معناداری در میان رتبه‌های شاخص‌ها وجود ندارد و اولویت‌بندی معنادار نیست.

جدول ۸: اولویت‌بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های فنی مدیران ارشد

شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه
برنامه ریزی	۱۱/۷۷	کنترل و نظارت	۱۰/۸۷	شناسایی راهزنان زمان	۹/۴۳
مدیریت منابع	۱۱/۲۰	تحصیلات	۱۰/۲۳	داشتن سواد رسانه ای	۹/۳۳
تخصص	۱۱/۱۷	اتوماسیون	۹/۹۰	انجام امور شخصی	۷/۷۳
سازماندهی	۱۱/۱۰	آشنایی با اینترنت	۹/۹۰	اداره جلسات	۷/۲۳
اولویت بندی وظایف و فعالیت‌ها	۱۱	بکارگیری نرم افزارهای مدیریتی	۹/۸۰	آشنایی و تسلط بر ICDL	۹/۶۳
تجربه	۱۰/۹۳	خود تمرینی	۹/۶۷	ارزیابی اثربخش	۹/۵۷
مدیریت تغییر	۹/۵۳				

منبع: (محاسبات نگارندگان)

شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های فنی مدیران میانی و اجرایی دارای ۱۹ گویه می‌باشد که تفاوت معناداری در میان رتبه‌های شاخص‌ها وجود دارد و اولویت‌بندی معنادار است.

جدول ۹: اولویت‌بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های فنی مدیران میانی

شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه
مدیریت منابع	۱۲/۲۵	کار با اتوماسیون	۸/۹۶	تجربه	۱۰/۹۹
اولویت بندی وظایف و فعالیت‌ها	۱۲/۱۰	بکارگیری نرم افزارهای مدیریتی	۹/۰۲	آشنایی و تسلط بر ICDL	۷/۰۴
برنامه ریزی	۱۱/۹۶	تحصیلات	۸/۵۰	ارزیابی اثربخش	۱۰/۳۹
تخصص	۱۱/۷۶	آشنایی با اینترنت	۸/۴۳	مدیریت تغییر	۱۰/۳۲
سازماندهی	۱۰/۲۹	انجام امور شخصی	۸/۳۷	داشتن سواد رسانه ای	۱۰
کنترل و نظارت	۱۰/۹۹	خود تمرینی	۷/۷۸	اداره جلسات	۹/۱۷
شناسایی راهزنان زمان	۱۰/۹۹				

منبع: (محاسبات نگارندگان)

جدول ۱۰: اولویت‌بندی شاخص‌های ارزیابی شایستگی‌های فنی مدیران اجرایی

میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص	میانگین رتبه	شاخص
۱۲/۷۲	آشنایی و تسلط بر ICDL	۸/۸۰	داشتن سواد رسانه ای	۱۳/۷۵	اولویت بندی وظایف و فعالیت‌ها
۱۰/۰۸	خود تمرینی	۱۰/۱۲	کنترل و نظارت	۴/۹۹	بکارگیری نرم افزارهای مدیریتی
۹/۷۲	کار با اتوماسیون	۹/۲۹	مدیریت تغییر	۱۲/۶۶	شناسایی راهزنان زمان
۸/۶۹	تجربه	۹/۲۸	مدیریت منابع	۱۱/۷۴	برنامه ریزی
۸/۵۲	تحصیلات	۹/۲۰	سازماندهی	۱۱/۳۳	اداره جلسات
۷/۶۰	آشنایی با اینترنت	۹/۰۸	ارزیابی اثربخش	۱۱/۳۰	تخصص
				۱۱/۱۴	انجام امور شخصی

منبع: (محاسبات نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه‌گیری

پس از اولویت‌بندی شاخص‌ها، از دیگر نتایج این تحقیق وجود تفاوت معنی‌دار بین مولفه‌های شایستگی‌های ادراکی مدیران شهرداری تهران است که با توجه به کوچکتر بودن سطح معنی‌داری فریدمن از میزان ۰/۰۵ مشخص می‌شود تفاوت معناداری در میان رتبه‌های شاخص‌های ادراکی مدیران (ارشد، میانی و عملیاتی)، شایستگی‌های انسانی مدیران (میانی و عملیاتی) و شایستگی‌های فنی مدیران (میانی و عملیاتی) وجود دارد و اولویت‌بندی آنها معنادار است. بر این اساس شایستگی خودآگاهی و تصمیم‌گیری تحلیلی شاخص‌های مشترک بین سه سطح مدیران و دارای بیشترین اهمیت بود. مدیران ارشد، تشخیص هوشمندانه و خود مدیریتی را اولویت‌های بعدی دانسته‌اند. این در حالی است که مدیران میانی به خلاقیت انگیزشی و حل مسئله اهمیت بیشتری داده بودند و مدیران عملیاتی شناسایی فرصت‌ها و تهدیدها را مهم‌تر دانسته‌اند.

در بخش دیگر این تحقیق وجود تفاوت معنی‌دار بین مولفه‌های شایستگی‌های انسانی مدیران میانی و عملیاتی بود. بر این اساس تأثیرگذاری و نفوذ، تعامل با مافوق، هم‌رده و زیردست به عنوان شاخص‌های مشترک بین سه سطح و دارای بیشترین اهمیت بود. مدیران میانی بسیج کردن منابع و سرمایه‌ها را اولویت بعدی دانسته‌اند و مدیران عملیاتی شایستگی گفتاری را به عنوان مهمترین اولویت انتخاب کرده بودند.

در بررسی اولویت‌بندی مولفه‌های شایستگی‌های فنی برای مدیران شهرداری تفاوت معنی‌داری بین شاخص‌ها مشاهده شد. برنامه‌ریزی، مدیریت منابع و اولویت‌بندی وظایف و فعالیت‌ها به عنوان

شاخص‌های مشترک بین سه سطح مدیریتی و دارای بیشترین اهمیت بود. مدیران عملیاتی، آشنایی با ICDL و شناسایی راه‌نشان زمان را اولویت‌های مهم خود دانسته‌اند.

با توجه به بزرگتر بودن سطح معنی‌داری فریدمن از میزان ۰/۰۵ در میان شاخص‌های انسانی و فنی مدیران ارشد نشان می‌داد که تفاوت معناداری در میان رتبه‌های شاخص‌ها وجود ندارد و اولویت‌بندی آنها معنادار نیست. مدیران ارشد به شاخص شایستگی شنیداری و مذاکره در شایستگی انسانی و داشتن تخصص در شایستگی فنی امتیاز بیشتری داده بودند.

با توجه به بررسی کلی شایستگی‌های سه گانه مدیران شهرداری می‌توان چنان استنباط کرد که اختلاف نگرش بین مدیران در زمینه‌های شایستگی‌های سه گانه و اولویت‌بندی آنها به خصوص بین مدیران میانی و عملیاتی بسیار ناچیز است. بیشترین اختلاف نگرش مدیران در سه سطح ارشد، میانی و عملیاتی در اولویت‌بندی شایستگی‌های ادراکی بود و کمترین اختلاف نگرش آنها در انتخاب شایستگی‌های انسانی بود. این نکته حائز اهمیت است زیرا یکسان بودن افکار متخصصان و مدیران شهرداری در زمینه اولویت‌بندی شایستگی‌های انسانی ناشی از دغدغه اصلی آنان در روابط انسانی است. تاثیرگذاری و نفوذ بیشترین اهمیت را داراست چرا که برای برقراری ارتباط و مدیریت بر سایر کارکنان یک مدیر خوب در هر سطح و موقعیتی در سازمان نیازمند تاثیرگذاری و نفوذ است. بر اساس نتایج بدست آمده مدیران ارشد برای ارتباط با دیگران بیشتر به شایستگی شنیداری نیازمندند و امتیاز بیشتری به این شاخص داده بودند و این در حالی است که مدیران عملیاتی برای برقراری این ارتباط به شایستگی گفتاری اهمیت بیشتری داده بودند. مدیران میانی نیز به تعامل با مافوق، هم رده و زیر دست که کار و وظیفه اصلی آنهاست بیشترین اهمیت را داده بودند.

۵- منابع

- رابینز، استیفن. (۱۳۸۴). *رفتار سازمانی*. ترجمه علی پارساییان و سید محمد اعرابی. جلد دوم، چاپ پنجم. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی. ۹۸۷ صفحه.
- علاقه‌بند، علیرضا. (۱۳۷۳). رهبری اثر بخش از راه ارتباط رویارویی میان مدیر و کارکنان. *فصلنامه مدیران در آموزش و پرورش*. شماره ۱۱.
- علاقه‌بند، علیرضا. (۱۳۸۸). مدیریت عمومی. چاپ بیستم. تهران: انتشارات روان.
- غفوریان، هما. (۱۳۸۷). شاخص‌های عملکرد مدیران: نظام‌های کنترل و ارزیابی عملکرد. پایگاه مقالات مدیریت. ماهنامه تدبیر، سال چهاردهم، شماره ۱۳۳.
- فردی آذر، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی عوامل سازمانی موثر بر یادگیری سازمانی. سال چهارم. شماره ۱۲.
- کامپنهود، لوک وان. (۱۳۸۴). *روش تحقیق در علوم اجتماعی*. ترجمه عبدالحسین نیک گهر. تهران: نشر توتیا.
- گودرزی، محمد. (۱۳۸۲). مقاله طراحی و تبیین الگوی مهارت‌های سه گانه مدیریتی مدیران سازمان تربیت بدنی جمهوری اسلامی ایران نشریه حرکت.

گیبسون، مارسی. (۱۳۷۶). *مهارت‌های لازم برای موفقیت در مدیریت*. ترجمه امیر رشیدی نیک. تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت.

میرسپاسی، ناصر. (۱۳۷۰). لزوم تقویت مهارت مدیریت. *مجله مطالعات مدیریت بهبود و تحول*. دانشکده حسابداری و مدیریت دانشگاه علامه طباطبائی. شماره ۸.

هرسی، پاول و بلانچارد، کن. (۱۳۹۳). *مدیریت رفتار سازمانی استفاده از منابع انسانی*، ترجمه قاسم کبیری. چاپ پنجم. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

- El Sabaa, S. (2001). The Skill and Career Path of an Effective Project Manager. *Int j Promanage*. 19. 1-7.
- Gilting. V., Guysters. (2008). Understanding Novelty Creation in Exploration Networks Structural and Relational Embeddedness Jointly Considered. *Technovation*, 28, 693-708.
- Katz, R. (1991). *Skills of Effective Administrators*. Business Classic Fifteen Key Concepts for Managerial Success.
- Mintzberg, Henry. (1997). Managing on the Edge, *International Journal of Public Sector Management*, 10(3), 131-153.
- Peterson, T. (2004). The Ongoing Legacy of R.L. Katz. *Journal of management Decision*, 42(10), 1297-1308.

Identification of Instructional Competency Evaluation Indicators in Tehran Municipality Managers

Maryam Hafezi¹ (MA in state management, Faculty of Management and Accounting Islamic Azad University, Qazvin Branch, Qazvin, Iran)

Fatemeh Moradi (MA in Urban Management, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Faculty of Management and Economics, Tehran, Iran)

(Received: 2017/04/04; Accepted: 2017/09/10)

pp.135-150

Abstract

The purpose of this research is to identify of Instructional Competency Evaluation Indicators in Tehran Municipality Managers. The method of this research is descriptive as survey type and in terms of purpose it is considered as an applied research. The statistical population are the managers of Tehran municipality. Sample selection was done by random sampling method that included 15 senior managers, 45 middle managers, and 62 executive managers. To collect the research data, we used a questionnaire based on Robert-El-Katz's theory that made by researchers. The questionnaire had 66 questions and was in accordance with Likert scale. Validity of the questionnaire was confirmed by the professors and experts of the field and its reliability coefficient was estimated using Cronbach's alpha (0/964). In order to analyze the collected data, One Sample T-Test and Friedman Test were used. The results of the analysis of data indicate identification of criteria and indicators of each of the instructional competencies of managers as well as the conceptual model of instructional competencies of municipality managers. In addition, the results showed that all indicators of perceived, human and technical competence evaluation at all levels of managers including senior managers, middle and executives are optimal, Except for the perceived competency of mid-level managers who have been moderately evaluated.

Keywords: Evaluation Indicators, Instructional Competencies, Perceived Competencies, Human Competencies, Technical Competence, Managers.

¹-Corresponding Author: hafezy.tiktak@gmail.com

Injuries, Solutions and a Model for Employees Training System of Islamic Republic of Iran Customs

Morteza Yarahmadi (Ph.D Student of Government Management, College of Economic & Management, Tehran Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran)

Reza Najafbagy¹ (Professor of Government Management, College of Economic & Management, Tehran Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran)

Karamollah Daneshfard (Professor of Government Management, College of Economic & Management, Tehran Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran)

Akbar Alamtabriz (Professor of Industrial Management, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

(Received: 2016/09/10; Accepted: 2017/09/14)
pp.115-134

Abstract

The purpose of this research is to identify of Instructional Competency Evaluation Indicators in Tehran Municipality Managers. The method of this research is descriptive as survey type and in terms of purpose it is considered as an applied research. The statistical population are the managers of Tehran municipality. Sample selection was done by random sampling method that included 15 senior managers, 45 middle managers, and 62 executive managers. To collect the research data, we used a questionnaire based on Robert-El-Katz's theory that made by researchers. The questionnaire had 66 questions and was in accordance with Likert scale. Validity of the questionnaire was confirmed by the professors and experts of the field and its reliability coefficient was estimated using Cronbach's alpha (0/964). In order to analyze the collected data, One Sample T-Test and Friedman Test were used. The results of the analysis of data indicate identification of criteria and indicators of each of the instructional competencies of managers as well as the conceptual model of instructional competencies of municipality managers. In addition, the results showed that all indicators of perceived, human and technical competence evaluation at all levels of managers including senior managers, middle and executives are optimal, Except for the perceived competency of mid-level managers who have been moderately evaluated.

Keywords: Evaluation Indicators, Instructional Competencies, Perceived Competencies, Human Competencies, Technical Competence, Managers.

¹-Corresponding author: maps1394@yahoo.com

Developing the Strategies of Educational Management in Iranian Red Crescent

Fatemeh Narenji Thani (Assistant Professor, Educational Administration, Faculty of Education, Tehran University, Tehran, Iran)

Saeed Rouhani (Assistant Professor, Technology Information Management, Faculty of Management, Tehran University, Tehran, Iran)

Mehrab Sharifi Sedeh (PhD candidate, Health in Disaster & Emergency, Tehran University of Medical Sciences, Member of Iranian red Crescent Society, Tehran, Iran)

Seyed Hamid Jamaldini¹ (Assistant Professor, Department of Genetics, Tehran Medical Sciences Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran)

(Received: 2017/02/11; Accepted: 2017/08/05)
pp.97-114

Abstract

This study intends to investigate the necessity and importance of education in the Red Crescent Society of the Islamic Republic of Iran, with SWOT model, to provide effective strategies for of education system in Iranian Red Crescent. For this purpose, a number of experts were interviewed and then determined appropriate strategies in four categories SO, ST, WO, WT. Then, the quantitative Strategic Planning Matrix (QSPM) was used to select the best strategy for developing the education system in the Red Crescent Society. To determine the weight of SWOT factors, a questionnaire based on Likert scale was developed and completed by some organizational experts. The results of the research show that conservative strategies are the most appropriate strategies for the development of the education system. The strategy of "Establishing a Planning and Educational Management System in the Population" with a score of 6.02 was proposed as the best strategy.

Keywords: Educational Management Strategy, Iranian Red Crescent, SWOT Analysis, QSPM Model.

¹- Corresponding Author: hjam1358@yahoo.co.uk

Structural Modeling of the Impact of Organizational Factors on the Human Resource Development with the Mediating Role of Knowledge Management Process and Transfer of Training

Kolsum Nami¹ (Ph.D. Student of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Iran)

Mir Mohammad Abbas Zadeh (Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Iran)

Mohammad Hassani (Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Iran)

Abbas Bazargan (Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran)

(Received: 2017/02/07; Accepted: 2017/09/10)

pp.77-96

Abstract

The aim of the present study determines the relationship between organizational factors and human resources development with the mediating role of knowledge management process and transfer of training in the Islamic Azad Universities of Hormozgan. This study was a correlational research using methods of structural equation modeling. The statistical population included all employees of Islamic Azad University of Hormozgan province, which includes 560 employees that 228 people were selected as statistical sample of the research. To collect data from questionnaires of Shekarzade knowledge management process (2012), Halton, Bates & Rona Transfer of Training (2002), Manus Organizational Factors (2004), Najafi human resource development (2012) were used, Structural validity through confirmatory factor analysis confirmed. Reliability of questionnaires was reported using Cronbach's alpha coefficient as 0.93, 0.89, 0.89 and 0.91, respectively. The results showed that organizational factors have a direct impact on the knowledge management process. Transfer of Training has a direct impact on the development of human resources. knowledge management process has a direct impact on the human resource development. The process of knowledge management has an indirect impact on the human resource development of employees through transfer of training. organizational factors have an indirect and significant impact on the human resource development through the process of knowledge management and the transfer of training.

Keywords: Knowledge Management Process, Transfer of Training, Organizational Factors, Human Resource Development, Islamic Azad Universities of Hormozgan.

¹-Corresponding Author: knami88@gmail.com

Identifying and Explaining the Dimensions, Components and Indicators in Competency Development for Banking Industry Managers

Hassan Asheghi¹ (Ph.D. student of Educational Management, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran)

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

Nadergholi Ghourchian (Professor, Educational Administration, Faculty of Education, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran)

(Received: 2017/03/11; Accepted: 2017/08/06)

pp.57-76

Abstract

The purpose of this study was to identify and explain the dimensions, components and indicators in competency development for bank managers. To achieve this goal, the qualitative research approach and semi-structured interview method have been used. To formulate the research framework, literature and the history of managerial development were developed with emphasis on study management competencies and frameworks and interview questions. The interviews were conducted in the statistical society of the managing of the tose,e taavan Bank and implemented through a targeted sampling method. The study population was bank managers and statistical sample of 21 people. The data collection tools were interview forms and analytical method, content analysis. Findings of the research showed that for the development of managers' competency, five dimensions, twenty components and one hundred and thirty-two indicators should be considered by educational planners. The five dimensions are: 1) mental -value dimension, 2) communication dimension, 3) technical - specialized dimension, 4) managerial dimension and 5) ability dimension. Twenty components include public values, organizational values, insights and attitudes, personal characteristics, individual communication, interpersonal communication, banking communication, leadership, professionalism, financial-banking knowledge, technology knowledge, educational-research skills, self-management, management of others, business management, emotional ability, mental ability, experiential ability, academic ability and physical ability. The one hundred and thirty-two indices are presented in the final model. The results of this research indicate that for competency development of managers in the field of money and banking, a model consisting of a central core should include the elements that form the competencies of management and the community supporting the development of managers, the second layer affects the managers' developmental plans, and the five dimensions, twenty components, and one hundred and thirty-two Indicators.

Key words: Managers, Development, Competency components and Banking.

¹-Corresponding Author: m-ghahramani@sbu.ac.ir

Exploring the Interaction between Mentor & Mentee in Mentoring of New Hired Faculty Members of Universities: Qualitative Approach

Somayeh Daneshmandi¹ (Ph.D. in Curriculum Studies in Higher Education, Faculty of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Kourosh Fathi Vajargah (Professor, Curriculum Studies, Faculty of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Abasalt Khorasani (Associate Professor, Planning of Development in Higher Education, Faculty of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Behrooz Ghlichlee (Assistant Professor, Organizational Behavior Management, Faculty of Management, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

(Received: 2017/04/04; Accepted: 2017/09/10)

pp.29-55

Abstract

This study explored the interventions between mentor & mentee in mentoring of new hired faculty members of universities. This research is a qualitative study. Hence, 20 professors and key informants of faculty mentoring were selected purposefully by criterion sampling strategy. The data were analyzed thematically. To establish credibility of findings, member check and peer debriefing strategies were used and data were modified and reanalyzed continuously. Finding showed that the interaction strategies between mentor and mentee in mentoring of new hired faculty members are 3 categories which included: first interventions, learning-teaching interventions (developmental interventions) and feedback interventions.

Keywords: Mentoring, Faculty Members, Mentor, Mentee, Interactions.

¹-Corresponding Author: somayeh.daneshmandi@gmail.com

Identifying and Modelling of Challenges for Implementing E-Learning in the Iranian National Gas Company: An Interpretive Structural Modeling (ISM) approach

Farzaneh Trai¹ (M. Sc. in Curriculum Development, Department of Higher Education, Faculty of Educational, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Gholam Reza Shams (Associate Professor, Educational Administration, Faculty of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

Morteza Rezaei Zadeh (Assistant Professor, Virtual Education, Faculty of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

(Received: 2017/04/19; Accepted: 2017/09/19)

pp.1-27

Abstract

The purpose of the present research is to identify the framework of the relationships of progressive challenges for implementing electronic education with interpretive structural modeling approach (ISM) in the National Gas Company of Iran. The methodology of the research from the viewpoint of purpose is functional and from the viewpoint of data gathering is qualitative. In this research, first the related evidence and research were examined based on accessible sampling method. Then, identification of the items related to challenges of applying electronic education was done. In the next step, based on interactive management method and by using interpretive structural modeling (ISM) software, which is one of the methods of qualitative research, the viewpoints of 7 experts in the field of electronic education in the National Gas Company of Iran, who were selected purposefully, 7 items were determined as the final challenges of applying electronic education. Eventually, the structure of the relationships among these items and the level of their significance was depicted in the form of an interactive network. According to the final results of the survey, the most important critical factors of application of electronic education in the staff section of the national gas organization were in lack of instruction and weakness in providing laws and regulations, lack of algorithm and specific executive method, weakness in network communication, improper information giving about the capacities of electronic education, insufficient content, incorrect execution of electronic education, and lack of incentive on the side of staff members. identification of the interrelation of critical factors showed that lack of instruction and weakness in providing laws and regulations was one of the most fundamental challenges of applying electronic education in the national gas organization, which has had remarkable impact on other critical factors. The applications of the findings of the research and suggestions for future research have been provided at the end of the paper.

Keywords: E-learning, Challenges, Interpretive Structural Modeling.

¹-Corresponding Author: tari.farzane70@gmail.com

Table of Contents

Identifying and Modelling of Challenges for Implementing E-Learning in the Iranian National Gas Company: An Interpretive Structural Modeling (ISM) approach/ Farzaneh Trai, Gholam Reza Shams, Morteza Rezaei Zadeh	1
Exploring the Interaction between Mentor & Mentee in Mentoring of New Hired Faculty Members of Universities: Qualitative Approach/ Somayeh Daneshmandi, Kourosh Fathi Vajargah, Abasalt Khorasani, Behrooz Ghlichle.....	29
Identifying and Explaining the Dimensions, Components and Indicators in Competency Development for Banking Industry Managers/ Hassan Asheghi, Mohammad Ghahramani, Nadergholi Ghourchian	57
Structural Modeling of the Impact of Organizational Factors on the Human Resource Development with the Mediating Role of Knowledge Management Process and Transfer of Training/ Kolsum Nami, Mir Mohammad Abbas Zadeh, Mohammad Hassani, Abbas Bazargan	77
Developing the Strategies of Educational Management in Iranian Red Crescent/ Fatemeh Narenji Thani, Saeed Rouhani, Mehrab Sharifi Sedeh, Seyed Hamid Jamaldini.....	97
Injuries, Solutions and a Model for Employees Training System of Islamic Republic of Iran Customs/ Morteza Yarahmadi, Reza Najafbagy, Karamollah Daneshfard, Akbar Alamtabriz	115
Identification of Instructional Competency Evaluation Indicators in Tehran Municipality Managers/ Maryam Hafezi, Fatemeh Moradi.....	135

Editorial Board

No.	Name and Surname	Rank	Major	Address
1	Seyyed Hosein Abtahi	Professor	Management and Development of Human Resources	Allameh Tabatabaei University
2	Khodayar Abili	Professor	Educational Administration	Tehran University
3	Mohammad Hasan Pardakhtchi	Professor	Educational Administration	Shahid Beheshti University
4	Ali Taghipour Zahir	Professor	Curriculum Studies and Higher Education Management	Allameh Tabatabaei University
5	Kourosh Fathi Vajargah	Professor	Curriculum Studies	Shahid Beheshti University
6	Aryan Gholipour	Professor	Policy Management	Tehran University
7	Ebrahim Salehi Omran	Professor	Educational Planning	Mzandaran University
8	Gholam Ali Tabarsa	Associate Professor	Governmental Management	Shahid Beheshti University
9	Abasalt Khorasani	Associate Professor	Planning of Development in Higher Education	Shahid Beheshti University
10	Behrooz Ghlichee	Assistant Professor	Organizational Behavior Management	Shahid Beheshti University

Referees

1. Dr. Mohamad Hasan Pardakhtchi: Professor of Educational Administration Shahid Beheshti University
2. Dr. Farnoosh Alami: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Shahid Beheshti University
3. Dr. Abasalt Khorasani: Associate Professor of Education, Planning of Development in Higher Education, Shahid Beheshti University
4. Dr. Gholam Reza Shams: Associate Professor of Education, Educational Administration, Shahid Beheshti University
5. Dr. Saeed Safae Movahed: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Tehran University
6. Dr. Mojgan Abdollahi: Assistant Professor of Education, Educational Administration, Azad University, Karaj
7. Dr. Kourosh Fathi Vajargah: Professor of Education, Curriculum Studies, Shahid Beheshti University
8. Dr. Kambiz Kamkari: Assistant Professor of Psychology, Azad University, Eslamshahr

Members of Policy Making Council

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

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

Vol. 4, No. 14, Fall 2017

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Abasalt Khorasani

Editor in Chief:

Dr. Kouros Fathi Vajargah

General Director:

Dr. Somayeh Daneshmandi

English Proofreader:

Dr. Nasrin Asgharzadeh

Persian Proofreader:

Dr. Farnoosh Alami

Cover Designer:

Reza Rajae

Type and Layout:

Maryam Mohammadvand

Address:

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

Phone: **81032228**

Fax: **81032228**

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

Website **www.istd.ir**

In the Name of God

Iranian Society for Training and Development
(ISTD)

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

Vol. 4, No. 14

Fall 2017