

# بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

## فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال هشتم، شماره ۲۸

بهار ۱۴۰۰

- این فصلنامه براساس نامه شماره ۶۵۷۵۱ / ۳/۱۸ از جلسه کمیسیون بررسی نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۱۳۹۴/۰۳/۲۰ موفق به دریافت اعتبار علمی - پژوهشی گردیده است.
- این فصلنامه براساس نامه شماره ۹۴/۹۶۳۳ مورخ ۱۳۹۴/۰۵/۰۵ از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی موفق به دریافت پروانه انتشار گردیده است.
- این فصلنامه در پایگاه علوم جهان اسلام (ISC) نمایه شده است.



## فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

سال هفتم، شماره ۲۸، بهار ۱۴۰۰

صاحب‌امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر اباصلت خراسانی

سر دبیر:

دکتر کورش فتحی واجارگاه

مدیر داخلی:

حمیده بافنده

ویراستار انگلیسی:

دکتر نسرین اصغرزاده

طراح جلد:

رضا رجایی

ویراستار فارسی:

دکتر فرنوش اعلامی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

حمیده بافنده

نشانی دفتر فصلنامه:

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

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

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

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

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۲۸

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸

## فهرست

آسیب شناسی نظام آموزش منابع انسانی در آموزش عالی: تدوین و اعتباریابی یک الگو

- ۱ ..... خالد میر احمدی، اباضلت خراسانی، محمد تقی نظریور و غلامرضا شمس
- تأثیر یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان  
(مورد مطالعه: بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران)
- ۲۶ ..... منیژه احمدی، صمد بارانی
- آسیب‌شناسی نظام آموزش و بهسازی منابع انسانی صندوق بیمه کشاورزی
- ۴۴ ..... طلعت دیبا، فیروز نوری
- شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری مربیان کارآفرینی
- ۶۲ ..... محمد عزیزی، حمید حسین لو
- طراحی و تبیین الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب
- ۹۱ ..... مجتبی حاج خزیمه، خدایار ابیلی، جواد پورکریمی
- شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های شایستگی‌های مدیران و مقایسه با وضعیت موجود سازمان امور مالیاتی کشور
- ۱۱۵ ..... مریم گلی پور، معصومه اولادیان و محمود صفری
- ارائه‌ی الگوی خودتوسعه‌ای رهبران: سنتز پژوهی پژوهش‌ها
- ۱۳۷ ..... مهدی صحرائی، غلامرضا شمس، اباضلت خراسانی، محمد صادق خیاطیان
- شناسایی سازوکارها و موانع به‌کارگیری مربی‌گری به منظور جانشین‌پروری مدیران (مطالعه موردی: اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی)
- ۱۶۸ ..... فرزاد مشهدی، داود قرونه
- طراحی و تبیین مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران (مورد مطالعه: شرکت‌های همراه اول، ایرانسل و رایتل)
- ۱۹۴ ..... سعید هداوند، افسانه زمانی مقدم، علی تقی پور ظهیر
- شناسایی و رتبه‌بندی شایستگی‌های مدیران راهبردی سازمان بهزیستی خراسان رضوی (تحلیل آنتروپی شانون)
- ۲۱۸ ..... کاظم نصیرپور، مسلم چرایین، احمد اکبری، داود کاوه

## آسیب شناسی نظام آموزش منابع انسانی در آموزش عالی: تدوین و اعتباریابی یک الگو<sup>۱</sup>

خالد میراحمدی<sup>۲</sup>

اباصلت خراسانی<sup>۳</sup>

محمد تقی نظرپور\*<sup>۴</sup>

غلامرضا شمس<sup>۵</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳)

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، آسیب شناسی آموزش منابع انسانی در آموزش عالی و تدوین و اعتباریابی الگویی برای آن بود. روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی و توسعه‌ای و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، ترکیبی اکتشافی متوالی و از نوع الگوسازی بوده که با استفاده از روش همسوسازی داده‌های چندگانه در دو مرحله، چارچوب نظری اولیه تدوین و در قالب یک الگو اعتباریابی شد. برای شناسایی آسیب‌ها، در مرحله اول با بهره‌گیری از مطالعه موردی کیفی، دیدگاه‌ها و تجارب ۱۱ نفر از خبرگان با رویکرد هدفمند و معیار اشباع نظری از طریق مصاحبه نیمه‌ساختمند مورد بررسی قرار گرفته و سپس با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، داده‌ها تحلیل شدند. در مرحله دوم با استفاده از روش پیمایشی، ابعاد و مؤلفه‌های استخراج شده از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته از دیدگاه ۹۸ نفر از مدیران و کارشناسان منابع انسانی دانشگاه‌های دولتی تهران بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی نسبتی بررسی شد. جهت تحلیل داده‌ها، برای اعتباریابی چهارچوب تدوین شده از تحلیل حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار اسمارت. پی. ال. اس استفاده شد. در نتیجه کدگذاری داده‌های حاصل از تحلیل مصاحبه ۲۱۵ کد استخراج شد که در قالب ۳۴ مؤلفه و ۱۴ بعد؛ تجزیه و تحلیل مشاغل و شایستگی، نیازسنجی، طراحی و برنامه‌ریزی، اجرای آموزش، ارزشیابی و پایش، انتقال آموزش، سیستمی، مدیریت دانش و تجارب، فرهنگ دانشگاهی و منابع انسانی، قوانین و اسناد بالادستی، مالی و بودجه، آشناسازی و آگاهی بخشی، ساختار سازمانی و منابع انسانی، و فن‌آوری دسته‌بندی و الگوی آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها تدوین و اعتبارسنجی شد. متغیرهای ارزشیابی و پایش، طراحی و برنامه‌ریزی و انتقال آموزش (با ضریب تعیین ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۷۱) بیشترین تبیین و متغیرهای مدیریت دانش و تجارب، قوانین و اسناد بالادستی و مالی و بودجه (با ضریب تعیین، ۰/۵۰، ۰/۴۰، ۰/۳۱) کمترین تبیین را از الگوی تدوین شده نشان دادند.

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

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول: m\_nazarpour@sbu.ac.ir)

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

کلید واژگان: آسیب‌شناسی، نظام آموزش منابع انسانی، آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی، آموزش عالی.

### مقدمه

نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین نظام‌های جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلندمدت مشخص می‌کند. مجموعه پژوهش‌های محققان نشان می‌دهد که دانشگاه مبدأ تغییر و تحول است و توسعه جوامع ارتباط بسیار زیادی با نظام آموزش عالی آن‌ها دارد (۱) در همین خصوص و با پررنگ شدن چالش‌های بزرگ جوامع جهانی در قرن بیست و یکم (۲) توجه به نقش و وظایف گسترده آموزش عالی با تحولات زیادی روبه‌رو شده است (۳).

نگاهی به روند تحولات جاری در نظام آموزش عالی ایران حاکی از آن است که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی به حفظ و ارتقای کیفیت نیز بپردازد. چالش‌های آموزش عالی از یک طرف، سبب دگرگونی‌های سازمانی نظیر استقلال و خودتنظیمی مراکز آموزش عالی شده و نیز تقاضا برای بهبود کیفیت و پاسخگو بودن این مراکز را افزایش داده است (۴) و به همان میزانی که تقاضا برای آموزش عالی بیشتر می‌شود، حساسیت نسبت به کیفیت فرآیندها و بروندهای دانشگاهی نیز افزایش می‌یابد (۵). یکی از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین این فرآیندها که تأثیر مستقیمی بر بروندهای آموزش عالی می‌گذارد، نظام آموزش و توسعه منابع انسانی دانشگاه‌هاست.

دانشگاه‌ها برای اینکه با موفقیت در این تغییر نهادی سازگار شوند، استراتژی‌های مختلفی را برای استقرار بهتر منابع انسانی اتخاذ می‌کنند. با توجه به این واقعیت که سرمایه‌گذاری برای کارکنان بیشترین سهم از هزینه‌های دانشگاه را به خود اختصاص داده است، منابع انسانی با ارزش‌ترین دارایی مراکز دانشگاهی و کسب اهمیت در امور دانشگاه است (۶) و موفقیت مؤسسات آموزش عالی به کیفیت منابع انسانی و توجه به آن بستگی دارد. این مؤسسات علاقه‌مند شدند که مدیریت منابع انسانی را به عنوان یک شریک استراتژیک در عملیات بکارگیرند (۷). اما مطالعات حاکی از آن است که شکاف عمیقی میان آن‌چه از منابع انسانی دانشگاه در هزاره‌ی سوم میلادی که از آن به‌عنوان عصر دانشگران یاد می‌شود با آن‌چه در عمل در دانشگاه‌های ایران بدان اهتمام ورزیده می‌شود، وجود دارد. این امر سبب شده است که در عمل نقش و اهمیت استراتژیک منابع انسانی دانشگاه در تحقق موفقیت‌آمیز رسالت و اهداف دانشگاه به‌خوبی شناخته نشود و از آن به‌عنوان عاملی استراتژیک برای بهبود عملکرد دانشگاه‌ها استفاده نگردد. این در حالی است که مطالعات انجام شده به وضوح رابطه‌ی قوی و معناداری میان شیوه‌ها و کارکردهای منابع انسانی و عملکرد سازمانی را نشان می‌دهند (۸-۱۲) و از مهم‌ترین این شیوه‌ها و کارکردها آموزش و توسعه منابع انسانی است.

آموزش و توسعه به تلاش برنامه‌ریزی شده‌ای اشاره می‌کند که به وسیله یک سازمان برای تسهیل یادگیری رفتار مرتبط با شغل بر روی بخشی از کارکنان اعمال می‌شود (۱۳). ایجاد یک سیستم اداری

مطلوب و مناسب تا حد زیادی با کمک آموزش و ارتقای توانمندی‌های مدیران و کارکنان دانشگاه‌ها امکان‌پذیر است، با این وجود مطالعات اکتشافی نشان از وجود اختلال در کارکرد صحیح نظام آموزش در سازمان‌های دولتی کشور از جمله دانشگاه‌ها دارد که کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است (۱۴). به عبارتی دیگر، موفقیت بلندمدت هر دانشگاه بستگی به این مهم دارد که آیا کارکنان آن دانشگاه به صورت اثربخش و مستمر به امر یادگیری می‌پردازند؟ و دانش جدید را برای بهبود عملکرد خود در جهت سودمندی دانشگاه، به کار می‌گیرند؟ لذا، آموزش مداوم کارکنان، عنصر اصلی تأمین و حفظ منابع آینده‌ساز است. اما در این خصوص، برآوردها حاکی از آن است که اکثر دانش‌ها و مهارت‌های کسب شده در آموزش به صورت کامل توسط فراگیران به کار گرفته نشده است (۱۵) و با وجود دامنه‌ی زیاد فعالیت‌ها و تنوع شیوه‌های آموزشی، فضای آموزشی کارکنان دولت با مشکلات و موانع متعددی روبرو بوده است (۱۶). این در حالی است که وجود نقص در فرآیند آموزش کارکنان می‌تواند روند رسیدن به اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت در راستای سند چشم‌انداز آموزش عالی را با مشکل مواجه سازد. این برآوردها بررسی و آسیب‌شناسی این مهم را که چه عواملی مانع اثربخشی آموزش و انتقال آن می‌شود، ضروری ساخته است. بنابراین باید اذعان داشت که به همان اندازه که آموزش منابع انسانی حائز اهمیت است، آسیب‌شناسی آن نیز دارای اهمیت است (۱۴).

آسیب‌شناسی، فرآیند استفاده از مفاهیم و روش‌های علوم رفتاری، به منظور توصیف وضع موجود سازمان‌ها و یافتن راه‌هایی برای افزایش اثربخشی آن‌هاست (۱۷) و حساس‌ترین مرحله مبتنی بر برنامه است که در آن الگوی مناسب برای درک و شناخت مشکلات سازمانی، گردآوری و تحلیل اطلاعات، ارائه بازخورد برای مدیران و کارکنان در مورد مسئله‌های مهم ارائه می‌شود (۱۸). هدف از آسیب‌شناسی، ایجاد درک مشترکی از سیستم و تصمیم‌گیری در خصوص ضرورت تغییرات است (۱۹). آسیب‌شناسی براساس درک نحوه کار سازمان پایه‌گذاری می‌شود. چارچوب‌های فکری که دست‌اندرکاران تحول سازمانی برای ارزیابی سازمان به کار می‌برند، "الگوهای آسیب‌شناسی" نامیده می‌شوند که در برنامه تحول سازمانی، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند (۲۰). پژوهشگران و صاحب‌نظران، الگوهایی برای آسیب‌شناسی معرفی نموده‌اند که در آن‌ها آسیب‌شناسی سازمانی از زوایای مختلف مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته است. مهم‌ترین الگوهای آسیب‌شناسی، الگوهای تحلیل چرخه نیرو لویین (۲۱)، الماس لویت (۲۲)، تحلیل سیستم لیکرت (۲۳)، شش بعدی ویزورد (۲۴)، هماهنگ تحلیل سازمان نادلر و تاشمن (۲۵)، هفت اس مکنزی (۲۶)، مدل استار گالبریث (۲۷)، مدل فرهنگی-سیاسی و فنی تیچی (۲۸)، مدل سازمان عملکرد بالا نلسون و برنز (۲۹)، رفتار فردی و گروهی هاریسون (۱۹۸۷) (۱۷)، عملکرد و تغییر سازمانی بورک و لیتوین (۳۰)، هوش سازمانی فالتا (۳۱)، تحلیل سه شاخه‌ای میرزایی اهرنجانی (۳۲) هستند. الگوهای نامبرده در خیلی از ابعاد اشتراکات و تفاوت‌هایی دارند اما هیچ کدام از آن‌ها خاص آموزش منابع انسانی به ویژه در دانشگاه‌ها نیستند.

لذا خلأ الگوی آسیب‌شناسی که به صورت جامع نظام آموزش منابع انسانی را در دانشگاه‌ها مورد مذاقه قرار دهد احساس می‌شود و پژوهش حاضر در راستای این مهم انجام شده است. از سویی دیگر اگرچه پژوهش‌هایی در رابطه با آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی در سازمان‌های مختلف صورت گرفته است (۱۶، ۳۳-۳۵)، با این وجود، پژوهشی که به صورت خاص به آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی (کارکنان) با رویکردی جامع به ویژه در آموزش عالی بپردازد یافت نشد. پژوهش‌های انجام شده نیز اکثراً بر مبنای مدل آسیب‌شناسی سه شاخگی صورت گرفته است و چهارچوب ویژه‌ای برای آموزش و توسعه منابع انسانی ملاک قرار نگرفته است. به علاوه پژوهش‌هایی نیز که در دانشگاه‌ها انجام شده است با محوریت اعضای هیأت علمی بوده و کارکنان ستادی دانشگاه، حلقه‌ی مفقوده‌ی این پژوهش‌ها بوده است. بنابراین و با توجه به این خلأ، پژوهش حاضر ضمن پرداختن به آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی بر آن است که به طراحی و اعتباریابی الگویی جهت آسیب‌شناسی این حوزه در دانشگاه‌ها بپردازد.

با اذعان به مطالب یاد شده مبنی بر نقش حیاتی دانشگاه‌ها در توسعه کشور در وهله اول، نقش پررنگ منابع انسانی در پیشبرد اهداف دانشگاه در مرحله دوم و توجه به این مهم که به رغم اهمیت نظام آموزش و توسعه منابع انسانی دانشگاه‌ها، ضعف‌ها و سوءکارکردهایی در این زمینه وجود دارد، شناسایی آسیب‌های آموزش و توسعه منابع انسانی دانشگاه‌ها به عنوان یک مسأله مرتفع می‌گردد و این سؤال مطرح می‌شود که نظام آموزش و توسعه منابع انسانی دانشگاه‌های ایران با چه آسیب‌هایی دست و پنجه نرم می‌کند؟ و مدل مطلوب آسیب‌شناسی نظام آموزش و توسعه منابع انسانی دانشگاه‌ها چگونه است؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر طرح، جز طرح‌های توسعه‌ای و کاربردی و از نظر روش جزء پژوهش‌های ترکیبی اکتشافی متوالی و از نوع الگوسازی بوده که در دو بخش کیفی و کمی در دو مرحله انجام گردیده است.

برای بررسی در مرحله اول پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند اطلاع‌رسانان کلیدی نظری انتخاب شدند و با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری داده‌ها، صورت گرفت. در نمونه‌گیری هدفمند، هدف حصول اطمینان از بکارگیری یک شیوه نمونه‌گیری غیرآریب می‌باشد (۳۶). لذا نمونه‌ی انتخاب شده در این مرحله، دو معیار از چهار معیار در نظر گرفته شده برای انتخاب را (در زمینه‌ی موضوع مورد بررسی؛ سابقه‌ی تدریس را داشته باشد، صاحب اثر باشد، سابقه پژوهش داشته باشد، دارای تجربه کاری باشد)، دارا بودند. نمونه‌گیری تا آنجا ادامه یافت که اشباع نظری با انجام مصاحبه «یازدهم» صورت گرفت؛ لذا حجم نمونه در این مرحله «۱۱» نفر بود. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش تحلیل مضمون که شامل سه مرحله دستیابی به مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر



می‌باشد، استفاده گردید. پس از گردآوری داده‌ها، تولید طبقات یا مفاهیم برای شناخت آسیب‌ها، دسته‌بندی آسیب‌ها در ابعاد و مؤلفه‌های الگوی کیفی آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی در مراکز آموزش عالی انجام شد. برای اطمینان از نحوه‌ی کدگذاری‌ها نیز از دو نفر ارزشیاب جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد که به منظور تأیید پایایی، از فرمول ضریب کاپای کوهن بهره گرفته شد که در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان ۰/۷۶ به دست آمد که نشان‌دهنده توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود.

در مرحله دوم پژوهش، معاونین، مدیران منابع انسانی و کارشناسان اداره کارکنان دانشگاه‌های دولتی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی مورد سؤال قرار گرفتند. نظر به مشخص نبودن حجم جامعه هدف در دانشگاه‌های مختلف، در این بخش حجم جامعه و نمونه بر اساس سایر متغیرهای موجود در در سالنامه‌های آماری از جمله تعداد کل کارکنان غیرآموزشی دانشگاه‌های دولتی زیر نظر وزارت عتف در تهران، نسبت کارکنان هر دانشگاه به کل کارکنان دانشگاه‌ها محاسبه شد و ضمن تخمین حجم جامعه‌ی آماری در در اداره کارکنان دانشگاه‌ها، حجم نمونه (۹۸ نفر) بر اساس جدول مورگان محاسبه و مطابق با نسبت به دست آمده در هر دانشگاه انتخاب شدند (جدول ۱).

جدول (۱) حجم نمونه انتخاب شده بر اساس نسبت کارکنان دانشگاه‌ها

دانشگاه	دانشگاه‌ها کارکنان به نسبت کل	نمونه‌ی انتخاب شده برمبنای نسبت	عنوان واحد دانشگاه‌ها	کارکنان به نسبت کل	نمونه‌ی انتخاب شده برمبنای نسبت
الزهرای (س)	۰/۰۵	۵	خواجه نصیرالدین طوسی	۰/۰۴	۴
تربیت مدرس	۰/۰۹	۹	صنعتی شریف	۰/۰۸	۸
تهران	۰/۳۰	۳۰	علامه طباطبائی	۰/۰۹	۹
صنعتی امیرکبیر	۰/۰۶	۶	علم و صنعت ایران	۰/۰۷	۷
شهید بهشتی	۰/۱۲	۱۲	شاهد	۰/۰۵	۵
خوارزمی تهران	۰/۰۵	۵	جمع کل	۱/۰۰	۹۸

ابزار پژوهش در این مرحله، پرسشنامه محقق‌ساخته بود که پاسخ‌های پیشنهادی با استفاده از روش لیکرت پنج‌گزینه‌ای درجه‌بندی شده‌اند. به منظور بررسی روایی صوری پرسشنامه، از نظرات اساتید و

صاحب‌نظران بهره گرفته شد و ابزار از این نظر در مراحل مختلف مورد جرح و تعدیل قرار گرفت. علاوه بر آن جهت اعتبار (پایایی و روایی سازه) پرسشنامه، شاخص‌های میانگین واریانس استخراج‌شده، آلفای کرونباخ و آلفای ترکیبی پرسشنامه بررسی شده است که نتایج آن حاکی از روایی و پایایی مناسب پرسشنامه بوده (جدول ۴) که در بخش یافته‌ها به تفصیل جای داده شده است. در نهایت در این مرحله جهت برآورد مدل اندازه‌گیری الگوی آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها از روش حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار اسمارت پی. ال. اس بهره گرفته شد.

### یافته‌های پژوهش

در این مرحله طی فرآیند مصاحبه، به بررسی و شناسایی آسیب‌های نظام آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها پرداخته شد. با توجه به استفاده از روش کیفی در این مرحله و تحلیل داده‌ها در قالب تحلیل مضمون، نتایج کدگذاری در جدول شماره (۲) در قالب آسیب‌های آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها تلخیص و ارائه شده است.

جدول (۲): نتایج تحلیل (کدگذاری) مصاحبه‌ها				
مضمون فراگیر	مضمین سازمان‌دهند	مضامین پایه	کدها	کد مصاحبه - شونده‌ها
در آموزش عالی آسیب‌های آموزش منابع انسانی	فن آوری	سامانه‌ی آموزش منابع انسانی	عدم پردازش، تبدیل، ذخیره و انتقال اطلاعات با بهره از فن آوری اطلاعات عدم آشنایی و تسلط کارکنان در سامانه‌های آموزش عدم اثربخشی و مقبولیت و عدم درک مفاهیم سامانه‌های آموزش کیفیت پایین شاخص‌های مطلوبیت سیستم آموزش ضعف سیستم اطلاعات منابع انسانی ضعف الکترونیکی بودن فرآیندهای آموزش منابع انسان ایجاد نشدن بانک اطلاعات اثربخشی برنامه‌های آموزشی تحت شبکه	کد ۲، کد ۳، کد ۸، کد ۹

تجزیه و تحلیل مشاغل و شایستگی	زیرساخت	آماده نبودن زیرساخت‌های سخت‌افزاری و تجهیزات کامپیوتری مشکلات زیرساخت شبکه و تجهیزات نامتناسب با عصر فن‌آوری اطلاعات فراهم نبودن زیرساخت‌های نرم‌افزاری فرآیند خدمات فنی سخت‌افزاری برای پشتیبانی از رایانه‌ها و تجهیزات جانبی	کد ۲، کد کد ۳، کد ۸، کد ۹، کد ۱۱
	تجزیه و تحلیل شغل	استفاده از روش‌های منسوخ شده تجزیه و تحلیل مشاغل تعاریف شغل و پست‌ها در بالادست بدون توجه به الزامات عدم بهره‌گیری از روش‌های نوین تجزیه و تحلیل مانند دیکوم اعمال شغل‌های کارکردی نسبت به شغل‌های شایستگی محور محوریت صرف شغل، تأکید بر سیستم‌های شغل محور نبود شرح شغل مدون و یا شرح شغل‌های کلیشه‌ای و کپی شده و به‌روز نشده ضعف در بیان حداقل‌های صلاحیتی احراز شغل محدود شدن شرایط احراز به شرایط عمومی و یا مدرک فقدان تحلیل مدون ویژگی‌ها و الزامات شاغل بی‌توجهی به پویایی دانشگاه در شرایط احراز	کد ۱، کد کد ۴، کد ۷، کد ۱۰، کد ۱۱
	شایستگی	نبود الگوی شایستگی کارکنان در دانشگاه خلاً مدل شایستگی برای مشاغل سطوح بالا معیار قرار ندادن شایستگی‌های کلیدی مدیران دانشگاه سوگیری در تعریف شایستگی کارکنان جای خالی ارزش‌ها و هنجارهای دانشگاهی در شایستگی کارکنان محدود شدن ابعاد گسترده شایستگی به اعتقادات به جای دانش، مهارت و نگرش	کد ۱، کد کد ۴، کد ۷، کد ۱۱
	منابع بودجه	نبود اختیار تأمین منابع مالی متنوع و وابسته بودن به بودجه صرفاً دولتی سطوح پایین بودجه‌ی دانشگاه و تسهیلات و امکانات محدود مالی نظام پرداخت حقوق و مزایای نامناسب و نامتناسب دانشگاه‌ها عدم کفایت بودجه منابع انسانی و نظام آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها	کد ۲، کد کد ۵، کد ۷، کد ۱۰
مالی و بودجه	منابع بودجه		

		<b>تخصیص منابع</b>	<p>نبود شاخص‌های لازم در توزیع منابع و اعتبارات به واحدهای دانشگاه محدودیت در تخصیص ردیف آموزشی کارکنان اولویت نداشتن آموزش منابع انسانی در تخصیص منابع مالی رویکرد ناصحیح در بودجه‌ریزی آموزش منابع انسانی کمی اعتبارات و بودجه نامناسب واحد آموزش مسیر غلط و کند ساختار دانشگاه در پرداخت حق الزحمه مدرسین داخلی و مؤسسات آموزشی</p>	<p>کد ۲، کد ۵، کد ۱۰</p>
<b>قوانین و اسناد بالادستی</b>	<b>تدوین و تصویب قوانین و اسناد</b>	<p>عدم اهمیت سازمان‌های قانون‌گذار به جذب منابع انسانی شایسته وجود قوانین و مقررات دست و پاگیر حاکم بر اداره سازمان‌های دولتی تشتت قوانین و مقررات (تناقض، عدم انعطاف‌پذیری و ...) در آموزش کارکنان فرایندهای ناکارآمد و طولانی تدوین و تصویب قوانین و مقررات قانون مدیریت خدمات کشوری بدون توجه به الزامات تخصصی منابع انسانی نبود قوانین مربوط به حمایت آموزشی و عدم پشتیبانی از اجرای آموزش نداشتن پشتوانه و الزام قانونی برای تجزیه و تحلیل و نیازسنجی علمی</p>	<p>کد ۱، کد ۳، کد ۶، کد ۸، کد ۱۱</p>	
	<b>جاری سازی</b>	<p>عدم التزام و پایبندی به مقررات در برگزاری آموزش منابع انسانی حاکمیت سلیقه‌ها به جای ضابطه اجرای ظاهری و تفسیری مقررات آموزشی ایجاد بستر برای شکستن قوانین ثبات نسبی قوانین و اعمال نظر افراد بانفوذ در برگزاری دوره‌ها صرف برگزاری دوره‌ها و پر کردن ساعت آموزشی الزام شده در قانون مدیریت خدمات کشوری</p>	<p>کد ۱، کد ۶، کد ۸</p>	

فرهنگ دانشگاهی و منابع انسانی	رویکرد به آموزش و توسعه منابع انسانی	<p>نگاه غیر تخصصی به مدیریت منابع انسانی  نهادینه نشدن رویکرد آموزش منابع انسانی در سطح دانشگاه‌ها  ضعف باور به مباحث منابع انسانی و بی‌تفاوتی به سیستم‌های منابع انسانی</p> <p>آموزش منابع انسانی به عنوان عامل تغییر  تأکید بر قوانین و مقررات تا بهره‌وری منابع انسانی  الگوی ذهنی اداری سیاست‌گذاران و مجریان دانشگاهی  عدم‌پذیرش مقبولیت و مشروعیت مدیریت منابع انسانی  نگاه هزینه‌ای و دست دوم دست‌اندرکاران و مدیران به آموزش منابع انسانی</p> <p>عدم اعتقاد مدیران به نقش و جایگاه آموزش و تأثیر آموزش‌ها بر عملکرد افراد  رویکرد گذشته‌نگر این نظام آموزشی و آموزش صرفاً برای گزارش سوق دادن بودجه و توان فکری به سمت آموزش‌های غیر کاربردی در نتیجه‌ی دیدگاه‌های سیاسی و رواج حس بی‌تفاوتی و بی‌انگیزگی</p>	<p>کد ۲، کد ۳، کد ۶، کد ۷، کد ۹، کد ۱۰</p>
	هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی	<p>بررسی نشدن آموزش‌های منابع انسانی در بافت فرهنگ و توجه به مقوله فرهنگ به‌عنوان زیربنا</p> <p>غلبه روابط بر ضوابط، هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی  عدم خودباوری و تضاد و تعارض در منابع انسانی  مورد توجه نبودن اصالت دانشگاه و حفظ نمادهای دانشگاه  ضعف کارکنان مراکز اداره آموزش کارکنان در روحیه‌ی کار جمعی با اخلاق حرفه‌ای، انضباط و سخت‌کوشی، احساس بالندگی و ...  عدم سوق روابط در راستای تشویق به یادگیری، بهره‌وری و پیشرفت سرکوب روحیه نوآورانه و ساختارشکنانه  کم‌رنگ بودن فرهنگ یادگیری یا دگرآموزی از دیگران  تأکید بر آمار و سرانه به‌جای اثربخشی</p>	<p>کد ۵، کد ۶</p>
	ساختار و جایگاه منابع انسانی و آموزش	<p>تمرکزگرایی و ساختار معیوب حاکم  عدم تعریف پست سازمانی برای فرآیندهای نیازسنجی، طراحی و ارزشیابی آموزش در نمودار سازمانی دانشگاه  تعریف نشدن رویه‌ها و فرآیندهای بین بخشی  تشریفات زائد اداری و کاغذبازی در فرایند آموزش منابع انسانی  نظام متمرکز تصمیم‌گیری در رویه‌ها و اقدامات مربوط به فرآیند آموزش  عدم سازماندهی درست واحدهای منابع انسانی و کارهای موازی  شفاف نبودن مسئولیت‌ها و اختیارات کارکنان و سطوح سازمانی زیاد  اعمال برخی از محورها و موضوعات دوره‌های غیر کاربردی از بالا</p>	<p>کد ۳، کد ۴، کد ۷، کد ۱۰</p>

سیستمی	مهارت و توانایی منابع انسانی	<p>ناهمخوانی دانش و مهارت مسئولان آموزش و توسعه منابع انسانی و عدم حضور فرد متخصص در جایگاه</p> <p>عدم استخدام و استفاده از متخصصان آموزش و توسعه، تکنولوژی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و سایر رشته‌های علوم تربیتی در راهبری نظام آموزشی</p> <p>عدم توانایی پشتیبانی مدیران اجرایی و نقش منفی سایر مدیران واحدهای در آموزش و توسعه منابع انسانی</p> <p>ناآشنایی کارشناسان آموزش به اصول علمی تجزیه و تحلیل و نیازسنجی</p> <p>ناآشنا بودن مسئولین به فرآیند ارزشیابی، آزمون‌سازی و اعتبارسنجی آزمون‌ها</p> <p>تسلط نداشتن بسیاری از کارشناسان به مقوله تهیه طرح‌های آموزشی</p>	<p>کد ۴، کد ۵، کد ۷، کد ۱۰</p>
	جهت‌گیری و یکپارچگی استراتژیک	<p>فقدان نگرش کل‌نگر و جامع به همه ابعاد و فعالیت‌های دانشگاهی</p> <p>فقدان نگاه استراتژیک به مدیریت منابع انسانی دانشگاه‌ها</p> <p>عدم همسویی عمودی راهبرد منابع انسانی و راهبرد دانشگاه</p> <p>ناهماهنگی بین فرآیندها و ویژگی‌های منابع انسانی در راستای استراتژی سازمان</p> <p>فقدان هم‌راستایی آموزش منابع انسانی با برنامه استراتژیک منابع انسانی</p> <p>عدم انعکاس برنامه وزارت علوم در زمینه توسعه منابع انسانی</p> <p>عدم ارتباط بین اسناد بالادستی وزارت علوم و برنامه‌های آموزش و توسعه کارکنان دانشگاه‌ها</p> <p>در نظر نگرفتن دانشگاه به‌عنوان شریک راهبردی برنامه‌های توسعه و طرح تحول</p>	<p>کد ۱، کد ۳، کد ۵، کد ۸</p>
	سیستم آموزش و توسعه یکپارچه	<p>عدم نگاه جامع و یکپارچه به کارکردهای آموزش منابع انسانی</p> <p>جامع نبودن برنامه‌ی آموزش و توسعه منابع انسانی</p> <p>عدم جامعیت در طراحی برنامه‌های آموزشی</p> <p>عدم ارتباط و استمرار فرآیندهای آموزش کارکنان</p> <p>عدم برنامه‌ریزی جهت تدوین فرآیندی جامع و کامل به منظور سنجش اثر بخشی</p> <p>بهره نبردن از نظام جامع آموزش کارکنان دانشگاه بر اساس استانداردهای ایزو ۱۰۰۱۵ و ایزو ۲۹۹۹۰</p> <p>بی‌توجهی به استانداردهای آموزش تخصصی (STS) و استانداردهای آموزشی دوره (CTS)</p>	<p>کد ۱، کد ۴، کد ۵، کد ۸، کد ۹، کد ۱۱</p>

آشناسازی و آگاهی بخشی	ارتباط آموزش با سایر فرآیندهای منابع انسانی	<p>عدم ارتباط و انسجام نظام آموزش کارکنان با سایر نظام‌های مدیریت منابع انسانی شامل جذب و انتصاب، حقوق و دستمزد و ارزیابی عملکرد</p> <p>برانگیزاننده نبودن نظام انگیزشی برای ایجاد رغبت در دوره‌های آموزشی و بکارگیری آن‌ها</p> <p>عدم ارتباط مناسب شاخص‌های سیستم آموزش با سیستم ارزیابی عملکرد</p> <p>عدم ارتباط دوره‌ی گذرانده شده و مسیر ارتقاء شغلی تأثیر اندک نتایج ارزشیابی آموزشی در سرنوشت شغلی افراد</p> <p>جابه جایی مکرر کارکنان در شغل‌های مختلف بدون تعیین نیازهای آموزشی</p> <p>ارزیابی غیرحرفه‌ای عملکرد مدیران و کارشناسان اداره آموزش کارکنان</p>	<p>کد ۲، کد ۳، کد ۵، کد ۸، کد ۹</p>
	جامعه‌پذیری و آشناسازی کارکنان	<p>آماده نکردن بستر برای آشناسازی کارکنان قبل از ورود به دانشگاه</p> <p>تعریف نشدن سازوکار جامعه‌پذیری کارکنان با نقش فعال واحد آموزش</p> <p>عدم مرور واقعی شغل توسط متقاضیان</p> <p>عدم آشنایی کارکنان از شرح وظایف و مسئولیت‌ها</p> <p>آشنا نبودن کارکنان جدید با ارزش‌ها و هنجارهای دانشگاهی</p> <p>انتصاب و اشتغال بدون آموزش</p> <p>ترسیم نکردن کارراهه شغلی برای کارکنان جدیدالورود</p>	<p>کد ۴، کد ۶، کد ۷</p>
	آگاهی بخشی و اطلاع‌رسانی	<p>اطلاع‌رسانی نامناسب و ابلاغ قوانین، مقررات و رویه‌های آموزش منابع انسانی و تغییرات و اصلاحات مربوطه</p> <p>عدم ابلاغ اهداف و مسئولیت‌های مربوط به نظام آموزش منابع انسانی و عدم دسترسی به بخشنامه‌های آموزشی و بی‌اطلاعی کارکنان</p> <p>عدم ابلاغ به موقع و مناسب شرح شغل به واحدهای دانشگاه</p> <p>عدم آگاهی بخشی مدیران و کارکنان از فرآیند و روش‌های آموزش و توسعه</p> <p>بی‌اطلاعی کارکنان از فلسفه و اهداف برنامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزشی</p> <p>تداخل زمان کاری کارکنان با برنامه‌های آموزشی بر اثر هماهنگ نکردن با مدیران واحدها</p>	<p>کد ۲، کد ۴، کد ۵، کد ۹، کد ۱۰</p>

نیازسنجی آموزشی	مدل‌ها و فنون نیازسنجی	فقدان الگو و مدل خاص و مدون نیازسنجی آموزشی عدم توجه به نیازهای آموزشی به عنوان نقطه آغازین در برنامه‌های آموزشی اولویت‌بندی نکردن نیازهای آموزشی بر مبنای اهداف سازمانی بهره نبردن از روش‌های جدید نیازسنجی مثل دیکوم و ... بی‌توجهی به فنون جدید و مشارکتی نیازسنجی	کد ۱، کد کد ۳، کد کد ۵، کد کد ۸، کد کد ۹، کد ۱۱
	منابع و مراجع نیازسنجی	تعیین نکردن نیازهای کارکنان بر مبنای اهداف و استراتژی سازمان عدم استخراج نیازهای آموزشی از منابع اصلی سازمان، شغل یا وظیفه و فرد نبود مرجعی برای اعلام نیاز آموزشی به شکل سیستماتیک برنامه‌های آموزش و بهسازی نامتناسب با فعالیت‌های شغلی کارکنان بی‌توجهی به نیازهای فردی و شخصی کارکنان و نبود مشارکت فعال و موثر کارکنان در انجام نیازسنجی محدود کردن منابع نیازسنجی به نظر مدیران واحدها بهره نبردن از نتایج سایر فرآیندهای منابع انسانی مانند ارزیابی عملکرد در نیازسنجی آموزشی	کد ۲، کد کد ۳، کد کد ۷، کد کد ۸، کد ۱۱
	اهداف و روش‌های طراحی	تعیین نشدن اهداف مشخص آموزشی برای متصدیان هر یک از مشاغل تدوین نشدن طرح‌های آموزشی بر مبنای نیازهای آموزشی واقعی و اهداف مستند شده آموزشی تناسب نداشتن برنامه‌های آموزش و بهسازی با فعالیت‌های شغلی کارکنان بهره نبردن از مدل و الگوهای علمی در طراحی و برنامه‌ریزی‌های آموزشی روش‌های تکراری در طراحی تمامی دوره‌های آموزشی نبودن استاندارد و طرح درس مشخصی برای مطالب آموزشی	کد ۱، کد کد ۴، کد کد ۶، کد کد ۷، کد کد ۹
طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی	ویژگی‌های فراگیران	نپرداختن به نیازهای ویژه و متنوع فراگیران ناهمگن بودن کارکنان دانشگاه (بی‌توجهی به ویژگی‌هایی نظیر سابقه، تحصیلات، جایگاه سازمانی و ...) پراکندگی دانش و تحصیلات و اختلاف سنی میان کارکنان بی‌توجهی به سبک یادگیری متفاوت کارکنان عدم توجه به معیارهای علمی، ویژگی‌های شغلی، تجارب قبلی و رفتارهای ورودی فراگیران در انتخاب محتوا بی‌علاقگی کارکنان نسبت به انتخاب دوره‌های درخواستی	کد ۲، کد کد ۴، کد کد ۵، کد کد ۸



		مواد و محتوا	<p>عدم تناسب محتوای آموزشی با اهداف تعیین شده</p> <p>محتوای آموزشی از بالا به پایین و دیکته شدن از طریق سلسله‌مراتب سازمانی</p> <p>فاصله زیاد مباحث مطرح شده با اهداف برگزاری دوره</p> <p>به‌روز و کاربردی نبودن محتوای دوره‌ها و عدم ارتباط محتوا با مسائل جاری دانشگاه‌ها</p> <p>تکیه اصلی بر شناسایی و معرفی مواد آموزشی تهیه شده و موجود در بازار</p> <p>بهره نبردن از مواد درسی پشتیبان برای یادگیری</p> <p>ارائه حجم زیادی از مطالب در یک روز</p>	<p>کد ۱، کد</p> <p>۲، کد ۳</p> <p>کد ۶، کد</p> <p>۸، کد ۱۱</p>
اجرای آموزش	منابع و امکانات آموزشی		<p>بهره نبردن از منابع آموزشی متنوع و محدود کردن آن</p> <p>کمبود یا نبود تجهیزات و امکانات آموزشی</p> <p>فرسودگی و کمبود تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی</p> <p>نامناسب بودن فضاهای آموزشی</p> <p>فقدان تیم‌های مجازی حرفه‌ای آموزش</p>	<p>کد ۲، کد</p> <p>۳، کد ۶</p> <p>کد ۹، کد</p> <p>۱۰، کد</p> <p>۱۱</p>
		مدرسان	<p>عدم به‌کارگیری اساتید حرفه‌ای و مجرب</p> <p>بی‌انگیزگی و تعهد پایین استادان و اشتغال آنان به امور غیر تخصصی</p> <p>مشکل‌زا بودن یافتن مدرس با تخصص‌های متفاوت</p> <p>عدم ایجاد انگیزه از سوی مدرسان</p> <p>شکاف تئوری و عمل در تدریس مدرسان دوره‌ها</p>	<p>کد ۱، کد</p> <p>۳، کد ۵</p> <p>کد ۸، کد</p> <p>۱۰</p>
		روش‌های آموزش و توسعه	<p>عدم استفاده از طرح‌های مختلف و متنوع نبودن روش‌های اجرای آموزش</p> <p>محدود شدن به سخنرانی و بکار نگرفتن روش‌های آموزشی فعال</p> <p>بی‌توجهی به روش‌های توسعه مانند منتورینگ و کوچینگ</p> <p>عدم استفاده لازم از روش‌های آموزشی الکترونیکی و از راه دور</p> <p>بی‌توجهی به روش‌های آموزش فردی شده</p> <p>حرفه‌ای نشدن مربی‌گری‌ها</p> <p>غیر عملیاتی بودن و کاربردی نبودن آموزش و کم بودن مدت زمان دوره‌ها</p>	<p>کد ۱، کد</p> <p>۳، کد ۴</p> <p>کد ۵، کد</p> <p>۷، کد ۸</p> <p>کد ۹، کد</p> <p>۱۱</p>

ارزشیابی اثربخشی و پایش	شیوه و الگوهای سنجش اثربخشی	<p>بهره نبردن از ارزیابی‌های حین دوره در فرآیند نیازسنجی، طراحی و برنامه‌ریزی و اجرای آموزش</p> <p>بهره نبردن از مدل جامع سنجش اثربخشی با توجه شرایط بومی حاکم بر دانشگاه‌ها</p> <p>استفاده صرف از نظرسنجی و پرسشنامه در ارزشیابی دوره و بی‌توجهی به میزان یادگیری، تغییر در رفتار فراگیران و نتایج مؤثر بر سازمان</p> <p>عدم اجرای ارزشیابی‌های تکوینی و تراکمی</p> <p>بهره نبردن از الگوهای رایج مثل کرک پاتریک و یا محدود شدن به سطوح یک</p> <p>در نظر نگرفتن ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی از طریق کارکنانی که در ارتباط با ارباب رجوع هستند.</p>	<p>کد ۱، کد ۳، کد ۵، کد ۶، کد ۷، کد ۱۰، کد ۱۱</p>
	معیارهای ارزشیابی و تحلیل اثربخشی	<p>تاکید اصلی بر ارزشیابی از آموخته‌های کارکنان و توجه نداشتن به دیگر معیارهای ارزشیابی</p> <p>محدود شدن ارزشیابی آموزشی به نفر ساعت برگزاری دوره‌ها</p> <p>ارزیابی سطحی برنامه‌ها و عدم ارایه بازخورد و میزان بهبود فرآیندها پس از دوره آموزش</p> <p>بی‌توجهی به معیارهایی مانند نرخ انتقال یادگیری</p> <p>اشتباهات در تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده و یا داده‌سازی</p> <p>عدم توجه کافی به ضرایب وزنی شاخص‌ها و سطوح ارزیابی</p>	<p>کد ۲، کد ۴، کد ۶، کد ۹</p>
	پایش آموزش	<p>فقدان طرح‌ریزی سازوکار شناسایی کاستی‌ها و نارسایی‌ها</p> <p>نسنجیدن کارآیی روش‌ها، ابزارها، و عوامل دخیل در آموزش</p> <p>عدم ارائه مؤثر نتایج اثربخشی به مدیران و سرپرستان</p> <p>بی‌توجهی به هشدارهای عدم اثربخشی دوره‌ها بر اساس شاخص‌های علمی</p> <p>واکاوی نشدن دلایل بهره‌وری پایین کارکنان و ارتباط آن با چگونگی آموزش و توسعه</p> <p>عدم بازنگری و اصلاح مستمر فرآیندها و رویه‌های مربوط به آموزش</p> <p>تأثیر اندک نتایج ارزشیابی آموزشی در اصلاح نظام آموزشی</p> <p>ارزشیابی عملیاتی ناقص و عدم بازخورد نتایج آن</p>	<p>کد ۲، کد ۳، کد ۵، کد ۶، کد ۱۰، کد ۱۱</p>
	انتقال آموزش	<p>آماده نبودن ذهن، تفکر و ظرفیت کارکنان برای انتقال آموزش به محیط کار</p> <p>پایین بودن انگیزه انتقال آموخته توسط کارکنان</p> <p>پایین بودن سطح دانش و آگاهی کارکنان جهت شرکت در دوره‌ها</p> <p>کارآمد نبودن عملکرد کارکنان به‌واسطه برگزاری دوره‌های تخصصی</p>	<p>کد ۱، کد ۳، کد ۴، کد ۷، کد ۸</p>

مدیریت دانش و تجارب	ویژگی‌های آموزشی	بی‌توجهی به نتایج کاربرد آموخته‌ها در محیط کار نامناسب بودن زمان برگزاری دوره‌ها بهره نبردن از همکاران به‌عنوان مدرس عدم مشارکت کارکنان در نیازسنجی آموزشی سایر موارد مطرح شده مربوط به آموزش در مقوله‌های دیگر	کد ۳، کد کد ۴، کد ۷، کد ۸
		عدم حمایت مدیران، سرپرستان و همکاران از دوره‌های آموزشی و بکارگیری آموخته‌ها در محیط کار ارزیابی نشدن انتقال آموخته‌ها به محیط کار و در نظر نگرفتن تدابیر تشویقی و تنبیهی متناسب با ارزیابی مقاومت سیستم برای آزادی فراگیران جهت انتقال آموخته‌ها و ایجاد تغییر عدم اعتقاد و انتظار کارکنان از بهبود عملکرد در نتیجه دوره‌ها	کد ۲، کد کد ۴، کد ۶، کد ۷، کد کد ۸، کد ۹، کد ۱۱
	مستندسازی	مستند نکردن فرآیند، دستورالعمل و ابزارهای آموزش مستند نبودن فرایندها و عدم حفظ تجارب سازمانی عدم تمایل مدیران به ثبت تجربیات موفق و ناموفق و اندوخته‌های تجربی و عملی (دانش ضمنی) خود ناآشنایی با روش‌های مستندسازی	کد ۳، کد کد ۵، کد ۶، کد ۱۰
		بی‌توجهی به دانش کسب شده حاصل از خطاها و تجربیات بی‌تفاوتی مدیران به آینده سازمان و تمایل به انحصاری نمودن اطلاعات و تجربیات فقدان تعاریفی روشن از تجربه سازمانی و ناآشنایی با فرآیند کسب تجارب فقدان معیارهای دقیق به منظور ارزش‌گذاری و انتخاب تجارب ارزشمند	کد ۳، کد ۷
		ترویج نشدن چشم‌اندازی روشن توسط مدیریت ارشد دانشگاه فقدان فرآیندهای سیستماتیک برای نگاشت دانش و مدیریت منابع اطلاعاتی فقدان سازوکاری برای حفظ و تسهیم دانش بین کارکنان دانشگاه بی‌توجهی به سازماندهی تسهیم دانش بین اساتید دانشگاه و کارکنان غیرهیأت علمی چرخه‌ی تکراری سومدیریت‌ها در نتیجه ناآشنایی با تجارب گذشته مدیران دانشگاهی	کد ۳، کد کد ۷، کد ۸، کد ۱۰
		حفظ و تسهیم دانش	

همان طور که از جدول شماره (۲) مشاهده می‌شود، در نتیجه‌ی کدگذاری اسناد و مصاحبه‌ها، ۲۱۵ کد ثانویه استخراج شد که در نتیجه تحلیل و دسته‌بندی آن‌ها ۳۳ مؤلفه و ۱۴ بعد؛ تجزیه و تحلیل مشاغل و شایستگی (تجزیه و تحلیل مشاغل، شایستگی)، نیازسنجی آموزشی (مدل‌ها و فنون، منابع نیازسنجی)، طراحی و برنامه‌ریزی (اهداف و روش‌ها، مواد و محتوا، ویژگی‌های فراگیران)، اجرای آموزش (منابع و امکانات، مدرسان، روش‌های آموزش و توسعه)، ارزشیابی و پایش (ارزشیابی اثربخشی، پایش)، انتقال آموزش (فردی، آموزشی، محیطی)، سیستمی (یکپارچگی استراتژیک، آموزش یکپارچه، ارتباط با سایر فرآیندها) مدیریت دانش و تجارب (مستندسازی، حفظ و تسهیم دانش، مدیریت تجارب)، فرهنگ (رویکرد به منابع انسانی، هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی و منابع انسانی)، قوانین و اسناد بالادستی (تدوین و تصویب، جاری‌سازی)، مالی و بودجه (منابع مالی و بودجه، تخصیص منابع)، آشناسازی و آگاهی‌بخشی (آشناسازی، آگاهی‌بخشی و اطلاع‌رسانی)، ساختار سازمانی و منابع انسانی (ساختار، توانایی و مهارت)، و فن‌آوری (سامانه منابع انسانی و زیرساخت) را می‌توان تحت عنوان آسیب‌های نظام آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها قلمداد نمود.

در مرحله دوم، جهت تعیین اعتبار الگو از روش حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار اسمارت پی. ال. اس<sup>۱</sup> برای برآورد مدل اندازه‌گیری الگوی تدوین شده بهره گرفته شد. شکل (۱) خروجی نرم‌افزار در خصوص مدل اندازه‌گیری و شکل (۲) نمرات  $t$  مربوط به بارهای عاملی را نشان می‌دهد.





### مقایسه معناداری بارهای عاملی

در این مرحله بار عاملی هر یک از نشانگرها بر سازه‌های نهان مربوط به خود نشان داده شده است. براساس اطلاعات به دست آمده از شکل (۲) و جدول (۳)، اگر مقدار  $t$  در بارهای عاملی از  $۲/۵۸$  بالاتر باشد در سطح  $۰/۰۱$  و اگر از  $۱/۹۶$  بالاتر باشد در سطح  $۰/۰۵$  معنادار می‌باشند که در نتیجه تمامی ابعاد و مؤلفه‌ها در هر دو مرتبه عاملی در سطح  $۰/۰۱$  معنادار می‌باشند.

جدول (۳): مقادیر بار عاملی و  $t$  برای آسیب‌های آموزش منابع انسانی در آموزش عالی

آماره تی	بارعاملی	ابعاد	آماره تی	بارعاملی	ابعاد
۲۳/۷۴	۰/۷۹	فن‌آوری	۲۵/۸۲	۰/۸۱	تجزیه و تحلیل مشاغل و شایستگی
۱۴/۸۹	۰/۷۸	سیستمی	۲۱/۵۴	۰/۸۳	نیازسنجی آموزشی
۱۴/۱۳	۰/۷۳	فرهنگ	۲۴/۶۲	۰/۸۵	طراحی و برنامه‌ریزی
۱۴/۰۹	۰/۷۲	جامعه‌پذیری و آگاهی بخشی	۲۶/۶۳	۰/۸۴	اجرای آموزش
۱۲/۸۴	۰/۷۳	ساختار سازمانی و منابع انسانی	۲۸/۸۳	۰/۸۶	ارزشیابی اثربخشی و پایش
۱۱/۴۰	۰/۶۳	قوانین و اسناد بالادستی	۲۴/۶۹	۰/۸۴	انتقال آموزش
۹/۵۱	۰/۶۲	مالی و بودجه	۱۱/۱۰	۰/۷۱	مدیریت دانش و تجارب

برازش مدل‌های اندازه‌گیری شامل بررسی پایایی و روایی سازه‌های پژوهش است. فورنل و لارکر<sup>۱</sup> برای بررسی پایایی سازه‌ها سه ملاک را پیشنهاد می‌کنند؛ پایایی، پایایی ترکیبی<sup>۲</sup> هر یک از سازه‌ها و میانگین واریانس استخراج شده<sup>۳</sup>. مطابق الگوریتم تحلیل مدل‌ها در روش بی. ال. اس. اس. ای. ام<sup>۴</sup> برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری سه معیار پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده و نتایج زیر حاصل شده است:

پایایی: برای بررسی پایایی مدل‌های اندازه‌گیری معیارهای ضرایب بار عاملی، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی محاسبه شد: مقادیر بارهای عاملی مدل در شکل (۱) در سطح همبستگی بالا به‌خوبی ابعاد و مؤلفه‌های پژوهش را اندازه‌گیری کرده است.

آلفای کرونباخ: معیار کلاسیک برای سنجش پایایی و ارزیابی پایداری درونی محسوب می‌شود. پایداری درونی نشانگر میزان همبستگی سازه و شاخص‌های مربوط به آن است. در مدل پژوهش حاضر سرحد ضریب معرفی و بالاتر از  $۰/۷$

<sup>۱</sup> Fornell & Larcker  
<sup>۲</sup> Composite Reliability  
<sup>۳</sup> Average Variance Extracted  
<sup>۴</sup> PLS-SEM

به شرح جدول (۴) نشانگر پایایی قابل قبول است. پایایی ترکیبی<sup>۱</sup>: برتری این معیار نسبت به آلفای کرونباخ این است که پایایی با توجه به همبستگی سازه‌هایشان با یکدیگر محاسبه می‌شود. مقدار پایایی ترکیبی بالای ۰/۷ برای هر سازه نشان از پایداری درونی مناسب مدل اندازه‌گیری پژوهش است (جدول ۴).

روایی همگرا: معیار میانگین واریانس استخراج شده<sup>۲</sup> نشانگر میانگین واریانس به‌اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است که با توجه به نتایج حاصل شده در جدول (۴) مقادیر به دست آمده بالای ۰/۵ می‌باشد. لذا مقادیر بارهای عاملی و ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده به دست آمده مناسب بودن وضعیت پایایی و روایی همگرای مدل پژوهش را تأیید کرد.

جدول (۴) معیارهای کلی کیفیت مدل

متغیرهای مکنون	میانگین واریانس استخراج شده	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	ضریب تعیین	مقادیر اشتراکی	افزونگی
تجزیه و تحلیل مشاغل و شایستگی	۰/۶۳	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۶۶	۰/۴۵	۰/۴۰
نیازسنجی آموزشی	۰/۷۳	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۶۹	۰/۵۲	۰/۴۷
طراحی و برنامه‌ریزی	۰/۶۳	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۷۳	۰/۵۲	۰/۴۳
اجرای آموزش	۰/۵۸	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۷۰	۰/۴۵	۰/۳۸
ارزشیابی اثربخشی و پایش	۰/۷۰	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۷۴	۰/۵۸	۰/۴۸
انتقال آموزش	۰/۵۸	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۷۱	۰/۶۰	۰/۴۸
مدیریت دانش و تجارب	۰/۶۳	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۵۰	۰/۴۸	۰/۳۰
فن‌آوری	۰/۵۶	۰/۸۰	۰/۸۶	۰/۶۳	۰/۳۴	۰/۳۳
سیستمی	۰/۵۸	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۶۱	۰/۴۳	۰/۳۴
فرهنگ	۰/۵۵	۰/۸۳	۰/۸۸	۰/۵۳	۰/۳۸	۰/۲۷
جامعه‌پذیری و آگاهی بخشی	۰/۶۶	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۵۳	۰/۳۰	۰/۶۱
ساختار سازمانی و منابع انسانی	۰/۴۸	۰/۶۳	۰/۷۸	۰/۵۴	۰/۱۶	۰/۲۳



۰/۳۰	۰/۳۱	۰/۴۰	۰/۸۵	۰/۷۸	۰/۵۴	قوانین و اسناد بالادستی
۰/۱۹	۰/۳۷	۰/۳۹	۰/۸۳	۰/۷۵	۰/۵۱	مالی و بودجه

**روایی واگرا:** سومین معیار سنجش برازش مدل‌های اندازه‌گیری، روایی واگراست که با روش بارهای عاملی متقابل و روش فورنل لارکر بررسی می‌شود. در روش اول، میزان همبستگی بین شاخص‌های یک سازه با آن سازه و میزان همبستگی بین شاخص‌های یک سازه با سازه‌های دیگر مقایسه می‌شود. از آنجا که مقادیر همبستگی بین بارهای عاملی شاخص‌های مربوط به هر یک از سازه‌ها با یکدیگر بیشتر از میزان همبستگی آن شاخص با سازه دیگری غیر از سازه خود در هر مرتبه است؛ بنابراین، این امر واگرایی مناسب الگو را نشان می‌دهد.

در روش دوم، میزان رابطه یک سازه با شاخص‌هایش در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه‌هاست؛ بررسی این موضوع توسط یک ماتریس انجام می‌شود که خانه‌های آن حاوی ضریب همبستگی بین سازه‌ها و جذر مقادیر ای. وی. ای مربوط به هر سازه است. مطابق ماتریس روایی واگرا با روش فورنل لارکر، مقدار جذر AVE مربوط به تمامی سازه‌ها که در خانه‌های موجود در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، از مقدار همبستگی میان‌شان که در خانه‌های زیرین و چپ قطر اصلی قرار دارند، بیشتر است؛ لذا، سازه‌های مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های خود داشتند تا با سازه‌های دیگر و روایی واگرایی مدل در حد مناسبی است. برای بررسی کیفیت مدل اندازه‌گیری هر متغیر مکنون نیز از شاخص اشتراکی<sup>۱</sup> و شاخص افزونگی<sup>۲</sup> نیز استفاده می‌کنند (۳۷). مقادیر مثبت این شاخص نیز نشانگر کیفیت مدل اندازه‌گیری متغیرهای مکنون در هر دو مرتبه است (جدول ۴). در نهایت بر اساس ضریب تعیین حاصل شده از الگو؛ متغیرهای ارزشیابی و پایش، طراحی و برنامه‌ریزی، و انتقال آموزش، به ترتیب (با ضریب تعیین ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۷۱) بیشترین تبیین و متغیرهای مدیریت دانش و تجارب، قوانین و اسناد بالادستی و مالی و بودجه به ترتیب (با ضریب تعیین ۰/۵۰، ۰/۴۰، ۰/۳۱) کمترین تبیین را از الگوی آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها نشان دادند.

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در بخش یافته‌ها ارائه شد، آسیب‌های آموزش منابع انسانی در آموزش عالی را می‌توان در قالب ۳۴ مؤلفه و ۱۴ بعد دسته‌بندی کرد. با نگاهی به این ابعاد و مؤلفه‌ها و با توجه به مدل تدوین شده به نظر می‌رسد آسیب‌ها در مدل حاوی دو سطح اصلی باشند. سطح نخست فرآیندی بوده و آسیب‌های نظام آموزش کارکنان در این سطح با رویکردی فرآیندی و در قالب آسیب‌های اصلی آموزش می‌توانند مدنظر قرار بگیرند. به عبارتی دیگر آسیب‌های این سطح مستقیماً هسته‌ی اصلی فعالیت و

<sup>۱</sup> CV Com

<sup>۲</sup> CV Red

اختیارات واحد آموزش کارکنان دانشگاه را در بر می‌گیرد، لذا با این نگاه، تجزیه و تحلیل مشاغل و شایستگی، نیازسنجی آموزشی، طراحی و برنامه‌ریزی، اجرای آموزش، ارزشیابی و پایش، آشناسازی و آگاهی‌بخشی، انتقال آموزش، مدیریت دانش و تجارب در این سطح قرار می‌گیرند. سایر ابعاد واکاوی شده را می‌توان در قالب سطح زمینه‌ای و پیش‌آیندی آموزش در نظر گرفت که بر روی فرآیندها و فعالیت‌های اصلی آموزش در سطح نخست اثرگذارند. لذا در این سطح فن‌آوری، سیستمی، قوانین و اسناد بالادستی، ساختار سازمانی و منابع انسانی، فرهنگ دانشگاهی و منابع انسانی، و مالی و بودجه قرار می‌گیرند.

موضوع قابل توجه، نقش تعاملی این ابعاد با همدیگر است. در واقع هر کدام از این ابعاد ممکن است از سایر مؤلفه‌ها تأثیر گرفته و بر آن‌ها تأثیر گذارد. نوآوری پژوهش حاضر از نظر موضوعی و ارتباط با نیاز جامعه دانشگاهی و اولویت‌های پیش‌بینی‌شده در اسناد بالادستی مبتنی بر آموزش و توسعه منابع انسانی و نیز از نظر روش‌های آماری تحلیل داده‌ها قابل توجه است. در این پژوهش، الگوی آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی دانشگاه‌ها ضمن توجه به مدل‌های آسیب‌شناسی و با بهره‌گیری از نظر خبرگان حوزه‌ی منابع انسانی دانشگاه‌ها در قالب چارچوب مفهومی و آزمون آن با جمع‌آوری داده‌های میدانی در دانشگاه‌ها ارائه شد. این الگو پاسخی به نیاز واقعی دانشگاه‌ها بوده و چهارچوب و مؤلفه‌های آن می‌تواند ضمن ایجاد بینش لازم برای سیاست‌گذاران آموزش عالی، بستر لازم برای اتخاذ تصمیمات مرتبط با آسیب‌شناسی و سرآمدی آموزش و توسعه منابع انسانی دانشگاه‌ها را فراهم کند.

با توجه به ابعاد و مؤلفه‌های استخراج و اندازه‌گیری شده، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها از چهارچوب تدوین شده در این پژوهش برای آسیب‌شناسی و تعالی آموزش و توسعه منابع انسان در آموزش عالی استفاده کنند. متناسب با نتایج به‌دست آمده سایر پیشنهادات کاربردی به شرح زیر ارائه شده است:

- ✓ ضمن آسیب‌شناسی مداوم به‌عنوان اولین گام جهت مداخله، متناسب با هر کدام از ابعاد استخراج شده، طرح‌های بهبود تدوین و پیاده‌سازی شود.
- ✓ معاونت منابع انسانی دانشگاه‌ها ضمن توجه به آسیب‌های زیربنایی استخراج شده مانند فرهنگ دانشگاهی و منابع انسانی، به برنامه‌های مستمر و مدون آشناسازی، اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی جهت نهادینه شدن نگاه حرفه‌ای و تخصصی به منابع انسانی در تمامی سطوح و بخش‌های دانشگاه به‌ویژه رؤسا و مدیران ارشد مبادرت ورزند.
- ✓ مؤلفه‌های بعد سیستمی، ضرورت سیستمی بودن، برنامه‌ریزی استراتژیک و هم‌راستایی عمودی و افقی برنامه‌ها را در دانشگاه به ویژه در مدیریت منابع انسانی، ضروری می‌سازد.
- ✓ ضمن جذب و انتصاب مدیران و کارشناسان آموزش بر اساس شایستگی، تعریف پست‌های تخصصی متناسب با آموزش کارکنان، بازنگری ساختار سازمانی و منابع انسانی در دستور کار وزات علوم و دانشگاه‌ها قرار بگیرد.

- ✓ ضمن بهره‌گیری از مدل‌ها و روش‌های علمی و به‌روز تحلیل شغل و نیازسنجی مانند دیکوم، از منابع مختلف نیازسنجی آموزشی استفاده شود و به ویژگی‌های مختلف از جمله سبک یادگیری کارکنان توجه شود.
  - ✓ در تدوین و اجرای قوانین و اسناد بالادستی و نیز تخصیص منابع مالی الزامات تخصصی آموزش و توسعه منابع انسانی مورد توجه قرار گیرد.
  - ✓ واحد آموزش کارکنان دانشگاه‌ها، ضمن بهره‌گرفتن از الگوهای معتبر ارزشیابی اثربخشی آموزش و پایش مستمر فرآیند آموزش کارکنان، به نرخ انتقال یادگیری به‌عنوان شاخص اثربخشی و به شناسایی و مرتفع نمودن موانع فردی، آموزشی و محیطی انتقال یادگیری توجه نمایند.
- در نهایت، برخی از پیشنهادات برای پژوهش‌های آتی به شرح زیر ارائه می‌شود:
- بررسی و اعتباریابی روابط بین ابعاد و مؤلفه‌های استخراج شده در این پژوهش؛
  - اولویت‌بندی آسیب‌های آموزش منابع انسانی دانشگاه بر اساس ابعاد و مؤلفه‌های استخراج شده؛
  - تدوین و اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی جامع آسیب‌شناسی آموزش منابع انسانی در آموزش عالی بر اساس ابعاد، مقوله‌ها و زیرمقوله‌ی استخراج شده.

## Reference

1. Shams G, Mirahmadi K. Designing and Validating of Sociocultural Structure Model for Universities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2020;25(4):121-51.
2. Wolhuter C, Karras, K., Calogiannakis, P. The crisis in world education and comparative education. *Bulgarian Comparative Education Society*; 2015.
3. van de Werfhorst HG. Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education*. 2014;60: 123-144.
4. Jafari Rad A, Shamami Azizi M, afari Karafestani Z. Studying Postgraduates' Satisfaction Level About Quality Services Offered by Tehran State-Run Universities. *Amuzih-i Muhandisi-i Iran*. 2016;17(68):113 -25.
5. Massy William F, Wilgar AK. A Note on Education Quality Work. *National Center For Postsecondary Improvement, Stanford University*; 2005.
6. Evans A, Chun E. *Creating a Tipping Point: Strategic Human Resources in Higher Education: ASHE Higher Education Report*: John Wiley & Sons; 2012.
7. Teir R, Zhang R-Q. The current practices of human resource management in higher education institutions in Palestine. *Journal of Human Resources Management and Labor Studies*. 2016;4(1):65-83.
8. Bawa M. Strategic human resource management and organizational performance: a review of literature and research framework | *International Journal of Development Research (IJDR)*. *International Journal of Development Research*. 2019;7:18036-42.
9. Chow IH-s, Teo ST, Chew IK. HRM systems and firm performance: The mediation role of strategic orientation. *Asia Pacific Journal of Management*. 2013;30(1):53-72.
10. Hanci-Donmez T, Karacay G. High-performance human resource practices and firm performance: mediating effect of corporate entrepreneurship. *International Journal of Organizational Leadership*. 2019;8:63-77.
11. Mekonnen M. Effect of Strategic Human Resource Management Practice on Organization Citizenship Behaviors: Study on Commercial Bank of Ethiopia Jimma District.
12. Sabiu MS, Mei TS, Joarder MHR. An empirical analysis of HRM practices and organisational performance relationship in the context of developing nation: The moderating effect of ethical climates. *International Journal of Management Research and Reviews*. 2016;6(10):1463.
13. Abbaspour A. *Advanced Human Resource Managemant*. Tehran: Samt; 2018.
14. Pourasad M, Ahmadi K, Fatemy A. A Pathology of the staff training system in Iranian government organizations. *Managing Education in Organization*. 2021;9(2):261-90.
15. Handy LAW. *The importance of the work environment variables on the transfer of training*: North Carolina State University; 2008.
16. Habibi H, Hamrazzade M, Jafarian V. Pathology of Organizational Training Management: A Phenomenological Study. *Journal of New Approaches in Educational Administration*. 2020;11(44):55-76.
17. Harrison M, Shirom A. *Organizational diagnosis and assessment: Bridging theory and practice*: Sage Publications; 1998.

18. Brown DR, Harvey DF. *An Experiential Approach to Organization Development*. 7<sup>th</sup> Edition. London Pearson Prentice Hall; 2005.
19. Kahn WA. *The practice of organizational diagnosis: Theory and methods*. Academy of Management Briarcliff Manor, NY; 2015.
20. Amiri H, Ghadiri R. Pathology of Human Resources Management in Mazandaran University of Medical Sciences On the basis three ramifications model. *Journal of Educational Psychology*. 2015;6(2):59-82.
21. Lewin K. *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright.). 1951.
22. Litwin GH, Stringer RA. *Motivation and organizational climate*. 1968.
23. Likert R. *The human organization: its management and values*. 1967.
24. Weisbord MR. *Organizational diagnosis: Six places to look for trouble with or without a theory*. *Group & Organization Studies*. 1976;1(4):430-47.
25. Nadler DA, Tushman ML. *A model for diagnosing organizational behavior*. *Organizational Dynamics*. 1980;9(2):35-51.
26. Waterman RH, Peters TJ. *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*: New York: Harper & Row; 1982.
27. Galbraith JR. *Designing the innovating organization*. *Organizational dynamics*. 1982;10(3):5-25.
28. Tichy NM. *Managing strategic change: Technical, political, and cultural dynamics*: John Wiley & Sons; 1983.
29. Nelson L, Burns FL. *High performance programming: a framework for transforming organizations*. *Transforming Work: A Collection of Organizational Transformation Readings*. 1984:226-42.
30. Burke WW, Litwin GH. *A causal model of organizational performance and change*. *Journal of management*. 1992;18(3):523-45.
31. Falletta S. *Organizational intelligence surveys*. *Training & Development*. 2008;62(6):52-8.
32. Mirzai Ahrandani H, Sarlak M. *A look at organizational epistemology: the evolution, schools and management applications*. *Quantum Peak Light*. 2005;3.
33. Momeni SE, Zamani Moghadam A, Jafari P. *The Pathology of Meli Bank Staff Training System*. *Educational Administration Research*. 2018;10(37):103-22.
34. Rahimi H. *A Comparative Study of Organizational Pathological Patterns: A Strategy for Iranian Organizations*. *Iranian Journal of Comparative Education*. 2020;3(4):907-21.
35. Shams MG, Safaei MS, Fatemi SA. *Studying the Challenges of Training and Development of Human Resources Based on Three Branches Model*. 2016.
36. Gall MD, Borg WR, Gall JP. *Educational research: An introduction*: Longman Publishing; 1996.
37. Amani J, Khezri Azar H, Mahmoudi H. *An introduction to partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) and its application in behavioral research*. *Iranian Journal of Psychology*. 2012;1(1):41-55.

## تأثیر یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان (مورد مطالعه: بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران)

منیژه احمدی\*<sup>۱</sup>

صمد بارانی<sup>۲</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰)

### چکیده

یادگیری سازمانی مهمترین سرمایه برای تسهیل توسعه حرفه‌ای کارکنان و نیز تحول سازمانی محسوب می‌شود. هدف پژوهش؛ بررسی تأثیر یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان در بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران است. روش پژوهش توصیفی- کاربردی و از نوع معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری کلیه مدیران و کارشناسان مدیریتی سطوح بالای بانک مرکزی و سازمانهای تابعه (۴۲۹ نفر) که از میان آنها ۲۰۳ نفر نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردید. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد یادگیری سازمانی (عزیزی؛ ۱۳۹۳)، تحول سازمانی (جان‌گاتر و پیتر دراکر؛ ۲۰۰۵) و توسعه حرفه‌ای کارکنان (لانگ و همکاران؛ ۲۰۱۵) استفاده شد که روایی آن از طریق روایی صوری و پایایی توسط آلفای کرونباخ (یادگیری سازمانی: ۰/۹۵، تحول سازمانی: ۰/۹۲، توسعه حرفه‌ای کارکنان: ۰/۸۸) ارزیابی گردید. داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS تحلیل شدند. نتایج نشان داد یادگیری سازمانی بر توسعه حرفه‌ای کارکنان و تحول سازمانی تأثیر مستقیم داشته و توسعه حرفه‌ای کارکنان در رابطه بین یادگیری سازمانی و تحول سازمانی نقش میانجی معناداری دارد.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری سازمانی، تحول سازمانی، توسعه حرفه‌ای کارکنان، بانک مرکزی، معادلات ساختاری

<sup>۱</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول manijehahmadi@gmail.com)

<sup>۲</sup> استادیار، دانشکده مدیریت، دانشگاه هوایی شهید ستاری، تهران، ایران.

## ۱- مقدمه

سازمانها در قرن بیست و یکم بی‌وقفه با تغییر مواجه هستند. به منظور توانمندی در بازارهای رقابتی، نکته کلیدی این است که چگونه باید یاد بگیرند و دانایی جدید تولید کنند. فقط سازمان‌هایی می‌توانند ضرورت‌ها و تغییرات محیطی را به‌موقع پیش‌بینی و بقای خود را در محیط دائماً متغیر ادامه دهند که بر یادگیری سازمانی تمرکز و بر ابعاد آن توجه نمایند<sup>(۱)</sup>. یادگیری در سازمان یک عنصر کلیدی جهت بهبود تحولات در راستای تغییرات شرایط بازاری به شمار می‌رود. فیلهو<sup>(۲)</sup> و همکاران (۲۰۱۸) عنوان می‌کنند که تحول سازمانی در صورتی می‌تواند به‌صورت پایدار در سازمانی حفظ شود که همراه با یادگیری مداوم باشد که تحت عناصر متعددی صورت گیرد<sup>(۳)</sup>، جانزیک و همکاران<sup>(۴)</sup> (۲۰۱۸) و اسنسوندر<sup>(۵)</sup> (۲۰۱۹) در این خصوص به نقش واسطه‌ای برخی عناصر اشاره می‌کنند. در مطالعات خود به عناصر میانجی بسیاری بر شکل‌گیری نوع یادگیری در سازمان که منجر به بهبود در ابعاد مختلف آن می‌شود اشاره شده است<sup>(۳ و ۴)</sup>. تیم<sup>(۴)</sup> و همکاران (۲۰۱۹) می‌گویند در صورتی می‌توان از تحول سازمانی سخن به میان آورد که نقش متغیرهای میانجی برای آن را در نظر گرفت<sup>(۵)</sup>.

از نظر خان<sup>(۵)</sup> (۲۰۱۹) در بانکها عناصر متعددی منجر به بهبود وضعیت آنها می‌شود. بانکها به‌عنوان مؤسسات مالی نیاز به ایجاد ساختار منظم در بدنه خدمات‌رسانی دارند که بتواند به‌طور پایدار سود آنها را در جهت ادامه فعالیت حفظ نماید. این موضوع زمانی رخ می‌دهد که آنها توانایی مداوم تغییرات را با توجه به الگوهای رخ داده در بازار از خود بروز دهند به‌عبارتی نیاز به تحول مداوم سازمانی دارند<sup>(۶)</sup>. یادگیری سازمانی در بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران دارای اهمیت است چرا که رقابت دائمی در فضای عدم‌اطمینان همراه با نوآوری‌های فناوری، با شدت بیشتری همراه شده و این موضع در بخش بانکی نیاز به یادگیری سازمانی را بیشتر و ضروری‌تر می‌سازد. این شرایط نیاز به اصلاحات اساسی در چشم‌انداز راهبردی سازمان را بیش‌ازپیش الزامی کرده و در فضای رقابت جهانی برای جست‌وجوی مزیت رقابتی، به‌منظور رشد و یا حتی بقا، در این محیط پویا برانگیخته است. در این حالت سازمان‌ها برای دستیابی به عملکرد بهتر در محیط متلاطم کنونی، باید از یادگیری سازمانی کمک بجویند. از سوی دیگر تحول سازمانی یکی از عناصر ضروری سازمانهای امروزی مانند بانکها برای پاسخگویی به چالش‌های جدید و عملکرد رقبا، انعطاف‌پذیری و چابکی و سرعت عمل در پاسخ به تغییرات شدید و مستمر بازارها برای کسب مزیت رقابتی بلندمدت است. تحول سازمانی با توسعه دانش و بینش جدید از دانش و تجربه‌های مشترک کارکنان است و ظرفیت تأثیرگذاری بر رفتار و بهبود عملکرد سازمانی را خواهد داشت که هدف آن افزایش دانش و مهارت‌های کارکنان به‌منظور ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار است و سازمان را قادر می‌سازد تا به‌سرعت با تغییرات محیطی سازگار شود، مراحل تحول سازمانی برای بانکها معمولاً با کسب دانش، توزیع دانش، تفسیر دانش و حافظه است.

<sup>۱</sup> Filho

<sup>۲</sup> Janežič

<sup>۳</sup> Insulander

<sup>۴</sup> Tim

<sup>۵</sup> Khan

از سوی دیگر توسعه حرفه‌ای کارکنان عنصر ضروری در بررسی شرایط یک بانک خواهد بود، چراکه در محیطی که ویژگی آن پیچیدگی و تغییر مستمر است، گفته می‌شود که ظرفیت توسعه حرفه‌ای کارکنان بسیار بیشتر از برنامه‌ریزی استراتژیک محافظه‌کارانه و همگرا به‌عنوان هسته مرکزی خلق مزیت رقابتی به‌حساب می‌آیند. از سوی دیگر توسعه حرفه‌ای کارکنان برای حفظ توان مزیت رقابتی یک بانک در بازار مالی نیاز امروری سازمانها می‌باشد که در این حالت شناخت نیازها و انتظارات مشتریان و پاسخگویی به تغییرات ایجاد شده در بازار نقش کلیدی در انتخاب کارکردهای توسعه حرفه‌ای کارکنان ایفا می‌کند. بدین‌منظور، بکارگیری جهت‌گیری‌های استراتژیک در سازمان‌ها امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود که برای بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران نیز مصداق خواهد داشت. براساس این رویکرد می‌توان بیان داشت که در زمینه تأثیر یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان در بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران؛ خلا تحقیقاتی دیده می‌شود. از سوی دیگر بررسی این موضوع دارای فوایدی می‌باشد که منجر به بهبود تحول سازمانی در بانک مرکزی می‌شود. بررسی این موضوع سبب می‌شود، شناخت دقیقی از مؤلفه‌های یادگیری سازمانی و توسعه حرفه‌ای کارکنان بر تحول سازمانی در بانک مرکزی خلق و بتوان راهبردهای مناسبی در این سازمان ایجاد نمود.

## پیشینه نظری

### یادگیری سازمانی

یادگیری سازمانی فرایندی است که یک سازمان در طی زمان با بدست آوردن تجربه و استفاده از آن تجربه برای ایجاد دانش، خود را بهبود می‌بخشد. دانش ایجاد شده سپس در سازمان منتقل می‌شود. یادگیری سازمانی برای همه سازمانها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است زیرا ایجاد، حفظ و انتقال دانش درون سازمان باعث تقویت سازمان به‌عنوان یک کل می‌شود. از نظر نیکولتی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) یادگیری سازمانی به‌عنوان ابزار حفظ و انتقال دانش درون سازمان است. برای تبیین می‌توان گفت که حفظ و انتقال دانش درون سازمان باعث تقویت سازمان به‌عنوان یک کل می‌شود. تغییر لزوماً به معنای یادگیری نیست. سطوح مختلف یادگیری وجود دارد که هر کدام تأثیر متفاوتی در مدیریت استراتژیک سازمان دارند. تئوری یادگیری سازمانی بر ایجاد دانش و استفاده از آن دانش درون سازمان متمرکز است. جنبه‌های اصلی نظریه یادگیری سازمانی این است که یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که افراد در هنگام یافتن و حل مشکلات، در تعامل باشند. نظریه یادگیری سازمانی بر اهمیت توسعه فرهنگ یادگیری در سازمان تأکید دارد (۷). بروکما<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۹) یادگیری سازمانی را به مفهوم خلق تعهد مدیریتی در یک سازمان می‌دانند. در این حالت تعهد مدیریتی مبین توسعه و تسهیل حمایت مدیریتی و تعهد رهبری برای فرآیند نوآوری و انگیزش کارکنان است. تعهد مدیریتی، کارآمدی و یادگیری شخصی؛ توانایی سازمان را برای تغییر براساس شرایط محیطی بهبود می‌دهد. همچنین یادگیری سازمانی به معنی خلق و انتقال دانش در فرایندهای طبقاتی سازمان می‌باشد که با تلفیق، انتقال و به اشتراک گذاری دانش در سازمان سبب می‌شود که تعامل در میان افراد و سیستم‌های اطلاعات

<sup>۱</sup> Nicolletti

<sup>۲</sup> Broekema & et al



بیشتر شده و عملکرد را بهبود بخشد. از سوی دیگر؛ یادگیری سازمانی را محیطی می‌دانند که متخصصان دانش خود را به صورت یک شبکه اجتماعی به اشتراک می‌گذارند. در این دیدگاه یادگیری سازمانی جایی که متخصصان این سازمان دانش خود را در شبکه‌های خود به نام جوامع عملی ایجاد می‌کنند. این دیدگاه‌ها باید به عنوان مکمل و نه متناقض تلقی شوند (۸). ابعاد قابلیت یادگیری سازمانی عبارتند از:

۱- تعهد مدیریت: مدیر باید فرایند تغییر را هدایت نموده، مسئولیت ایجاد سازمانی را بر عهده گیرد که قادر به بازتولید خود بوده و بتواند با چالش‌های جدید روبه‌رو شود.

۲- دید سیستمی: کارکنان در بخش‌های مختلف دید واضحی نسبت به اهداف سازمان داشته و بدانند که چگونه می‌توان به توسعه آن اهداف کمک کرد.

۳- فضای باز و آزمایشگری: شرایطی که جستجوی یافتن راه‌حل‌های انعطاف‌پذیر و نوآورانه برای مشکلات جاری و آینده سازمان فراهم بوده و فرهنگ ریسک‌پذیری و خلاقیت را ترویج می‌دهد.

۴- انتقال و یکپارچه‌سازی دانش: انتشار درونی دانش کسب‌شده در سطح فرد، از طریق ارتباطات منعطف، گفت‌وگو و بحث، طراحی و توسعه سیستم‌های اطلاعات چابک به منظور تضمین صحت و قابلیت دسترسی اطلاعات است.

۵- چشم‌انداز مشترک: هدف نهایی را ایجاد کرده، خطرپذیری و نوآوری را تشویق می‌کند و در تعیین نوع دانشی که سازمان ذخیره و منتقل می‌کند، مهم می‌باشد.

۶- فرهنگ سازمانی: هنگامی که اعضای سازمان برای انطباق با محیط خارجی و حل مشکلات یکپارچگی داخلی تلاش می‌کنند، این فرهنگ سازمانی است که آن‌ها را ناخودآگاه به یادگیری سوق داده است.

۷- کار و یادگیری گروهی: تأکید بر اهمیت هم‌راستایی کارکنان سازمان است تا از به هدر رفتن انرژی جلوگیری شود.

۸- اشتراک دانش: ظرفیت سازمان برای جابه‌جایی دانش، بیانگر قابلیت انتقال و به اشتراک گذاشتن قدرت است که لازمه موفقیت سازمان نیز محسوب می‌شود (۹).

تعهد سازمان به یادگیری منجر به تقویت فرهنگ یادگیری در سازمان می‌شود. در این فرهنگ با توجه به گرایش سازمان به ایجاد دانش و استفاده از آن، فرصت‌های بیشتری برای یادگیری در سازمان فراهم می‌آید و ضمن توسعه دانش افراد و سهیم شدن آنها در دانش یکدیگر از یک سو و افزایش قابلیت اجرای ایده‌ها، فرایندها یا محصولات جدید از سوی دیگر، ظرفیت نوآوری در سازمان افزایش می‌یابد. بنابراین، سازمان متعهد به یادگیری به سبب داشتن دانش و توانایی در فهم و پیش‌بینی نیاز مشتریان، تعهد به نوآوری و جو یادگیری و استقبال از ایده‌های نو در سازمان قادر است نوآوری خود را بالا ببرد. این مفهوم سبب می‌گردد که در آینده نزدیک، فقط سازمانی می‌تواند ادعای برتری کند که قادر باشد از قابلیت‌ها، تعهد و ظرفیت یادگیری افراد در تمامی سطوح سازمان به نحو احسن بهره‌برداری نماید. هر قدر بر توانایی یادگیری سازمانی افزوده شود، سازمان بهتر می‌تواند خود را با محیط در حال تغییر سازگار کند و موفق‌تر باشد (۱۰).

علی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) نظریه یادگیری سازمانی خود را بر اساس ابعاد سلسله‌مراتب مورد بحث قرار دادند که عبارتند از قابلیت‌های پویا و یکپارچه‌سازی مفاهیم. این نظریه اثبات کرد که هر یک از مؤلفه‌ها بر یادگیری سازمانی اثرگذار هستند (۱۱). خان<sup>۲</sup> و خان (۲۰۱۹) نظریه یادگیری سازمانی خود را بر اساس ابعاد رهبران تحول‌گرا مورد بحث قرار دادند که شامل تقسیم دانش، اشتراک‌گذاری آن و رسانه‌های اجتماعی. این نظریه اثبات کرد که هر یک از مؤلفه‌ها بر یادگیری سازمانی مؤثر خواهند بود (۱۲). نظریه یادگیری سازمانی تورتورلا و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) مبتنی بر ابعاد فناوری‌های صنعت و در دو بعد توانایی‌های یادگیری و عملکرد تیمی و فردی می‌باشد (۱۳).

## تحول سازمانی

تحول سازمانی به معنی خلق ویژگی‌های عملیاتی جهت ایجاد هرچه مؤثرتر و کارا تر فعالیت‌ها و فرایندهای سازمانی است. در این حالت لازم است نوعی نگرش مبتنی بر ادراک کلی و همه‌جانبه و سیستماتیک از سازمان را فراهم آورد (۱۴). اهمیت تحول سازمانی از این جهت است که نوعی استراتژی پیچیده آموزشی برای تغییر باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و ساختار سازمان به شمار می‌رود، به طوری که این عوامل بتوانند خود را با تکنولوژی‌ها، بازارها و چالش‌های جدید بهتر تطبیق دهند. تحول سازمانی فعالیتی برنامه‌ریزی شده و پایدار برای بکارگیری علوم رفتاری در جهت بهبود سیستم با استفاده از روش‌های تحلیلی و تحقیقی به‌وسیله افراد سازمان می‌باشد (۱۵). ابعاد تحول سازمانی عبارتند از:

۱- نفوذ مطلوب: تحول سازمانی سبب سرافرازی، فرهنگ‌دلی، احترام و وفاداری کارکنان از رهبری است که حس آرمانی را انتقال می‌دهد. نفوذ مطلوب باعث می‌شود که رهبران به‌عنوان مدل‌هایی از نقش و الگوی رفتار برای پیروان باشند.

۲- انگیزش الهامی: برانگیختن و بالا بردن انگیزش در پیروان که با توسل به احساسات آنها صورت می‌پذیرد. تأکید انگیزش الهام‌بخش بر احساسات و انگیزه‌های درونی است نه بر تبادلات روزانه بین رهبر و پیروان.

۳- تحریک هوشی: به معنای برانگیختن پیروان به‌وسیله رهبری به‌منظور کشف راه‌حل‌های جدید و تفکر مجدد در مورد حل مشکلات سازمانی توسط پیروان است. در واقع رفتار رهبر، چالشی را برای پیروان ایجاد می‌کند که دوباره در مورد کاری که انجام می‌دهند کوشش و تلاش کنند و در مورد چیزی که امکان انجام دارد، دوباره تفکر نمایند.

۴- ملاحظات شخصی: توجه به تفاوت‌های فردی پیروان و ارتباط با تک‌تک آنها و ایجاد انگیزه از طریق واگذاری مسئولیت‌ها برای یادگیری و تجربه می‌باشد (۱۶).

<sup>۱</sup> Ali

<sup>۲</sup> Khan

<sup>۳</sup> Tortorella & et al

هورن و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نظریه تحول سازمانی خود را براساس آزمایش قدرت تعریف نمودند (۱۷). کیان و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نیز بر ابعاد شبکه تولید از جمله چرخه عمر و زنجیره ارزش تأکید داشتند (۱۸). هویپا<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) نظریه تحول سازمانی خود را براساس ابعاد درک و شناسایی تحول مورد بحث قرارداد که بر ابعاد اصلاح در آموزش و الگوی تغییر تمرکز داشت (۱۹).

### توسعه حرفه‌ای کارکنان

توسعه حرفه‌ای به مجموعه عملکردهای کارکنان گفته می‌شود که در نهایت سبب افزایش توانایی آن‌ها و بهبود در شرایط کاری آن‌ها می‌شود. توسعه حرفه‌ای کارکنان شاخصی است که از چندین زیرمقیاس تشکیل شده و در مجموع در نظر دارد که بتواند کارکنانی توانمندتر و با سطوح بالاتری از دانش خلق نماید (۲۰). از نظر ژائو<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۹) توسعه حرفه‌ای کلیه اشکال آموزش و یادگیری را در نظر می‌گیرد که برای کمک به موفقیت کارکنان در نظر گرفته شده است. نمونه‌های دیگر توسعه حرفه‌ای شامل مطالعات، برنامه‌های آموزش آنلاین، گواهینامه‌های صنعت، مربیگری و مشاوره است (۲۱). از سوی دیگر ادوارد و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) توسعه حرفه‌ای کارکنان را به معنی پیشرفت حرفه‌ای آنها بیان داشته‌اند. کارکنانی که بتوانند به صورت حرفه‌ای در یک حوزه خاصی از تخصص سازمانی خود را بسط داده و توانایی خلق ارزش بیشتری برای سازمان را خلق نمایند به توسعه حرفه‌ای کارکنان تعریف می‌شود. از سوی دیگر به کلیه آموزش‌هایی که کارمند برای موفقیت در حرفه خود نیاز دارد حتی اگر وی در حال حاضر مهارت‌های لازم را داشته باشد، ممکن است در آینده به مهارت‌های دیگری نیاز داشته باشد (۲۲).

سازمان‌ها راه توسعه خود را در توسعه سرمایه انسانی پیدا کرده‌اند که از طریق یادگیری مستمر مانند سازماندهی دوره‌های آموزشی، مربیگری، کار تیمی و غیره محقق می‌گردد. توسعه حرفه‌ای کارکنان، برنامه‌ای برای توسعه دانش، بینش و مهارت تخصصی منابع انسانی است. بنابراین، یکی از استراتژیک ترین مسیره‌های توسعه پایدار سازمانی پرداختن به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای است (۲۳). تأکید برنامه توسعه حرفه‌ای بر نقش استراتژیک یادگیری و توسعه به عنوان چالش واحدهای مدیریت منابع انسانی برای توسعه و کاربست ابزارهایی برای کمک به کارکنان برای انجام فعالیت‌های یادگیری برای بهبود عملکرد و توسعه تخصصی کارکنان و انعطاف‌پذیری آنها است (۲۴). نتایج مؤثر توسعه کارکنان عبارتند از افزایش مهارت‌های کارکنان، توسعه کارکنان، بهبود منابع انسانی، افزایش انگیزه و بالا رفتن تعهد کارکنان به سازمان است. بنابراین عدم توجه به توسعه آنها بطور غیرمستقیم از طریق ایجاد خستگی و نارضایتی در کار باعث کاهش روحیه کارکنان و افزایش غیبت از کار و در پایان ترک خدمت آنان می‌شود. از این رو فعالیت‌های توسعه کارکنان از طریق آموزش، کار تیمی، فرصت‌های ارتقا، ارتباطات سازمانی و روابط بین فردی مناسب تعهد کارکنان را افزایش می‌دهد (۲۵).

<sup>۱</sup> Horn & et al

<sup>۲</sup> Qian & et al

<sup>۳</sup> Hopia

<sup>۴</sup> Zhao

<sup>۵</sup> Edward & et al

نظریه‌های توسعه حرفه‌ای کارکنان به نظریه اولیه شور (۱۹۸۲) بازمی‌گردد. وی توسعه حرفه‌ای کارکنان را تحت تأثیر قدرت مدیران می‌داند و آن را به خودکارآمدی کارکنان مرتبط می‌کند. از نظر وی زمانی مدیران بتوانند قدرت خود را به صورت صحیحی در یک سازمان ارائه نمایند، احتمال پذیرش از سوی کارکنان بالا رفته و این موضوع بر بهبود سطح خودکارآمدی کارکنان اثرگذار خواهد بود. در این حالت کارکنان به سمت توسعه حرفه‌ای بهتر حرکت خواهند کرد (۲۶). هورن و همکاران (۲۰۱۸) نظریه توسعه حرفه‌ای کارکنان خود را براساس ابعاد پیشرفت حرفه‌ای و افزایش دانش مورد بحث قرار دادند (۲۷). ادوارد و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) معتقدند توسعه حرفه‌ای کارکنان بوسیله تأمین آموزش مداوم و تعیین مدرسین اختصاصی محقق می‌گردد (۲۸). گالیانی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۹) توسعه- اجباری حرفه‌ای براساس دو بعد سیاست‌گذاران و منافع عمومی را مطرح نمودند (۲۹).

### پیشینه تجربی

تاکنون پیرامون تأثیر یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان، پژوهش‌های محدودی در داخل و خارج کشور انجام شده و هیچ پژوهشی، ارتباط همزمان این سازه‌ها را بررسی نکرده است. از همین رو، نزدیکترین پژوهش‌ها در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱. پژوهش‌های انجام شده

پژوهشگران	سال	نتایج
احمدی و همکاران (۳۰)	۱۳۹۸	عوامل مؤثر بر توسعه یادگیری در آموزش عالی سبب تحول سازمانی می‌شود.
خان عزیزی و طالع پسند (۳۱)	۱۳۹۶	بین مؤلفه تسهیم دانش و تحول در سازمان با ظرفیت یادگیری فردی و ظرفیت یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد
رجبی و همکاران (۳۲)	۱۳۹۵	رابطه معنادار میان فعالیت‌های توسعه منابع انسانی با مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در تحول وجود دارد. نقش میانجی یادگیری سازمانی مورد تأیید قرار گرفت
وفایی و قربانی (۳۳)	۱۳۹۴	یادگیری سازمانی سبب تغییر، بهبود تحول و توسعه حرفه‌ای در سازمان می‌شود
غفوریان شاگردی و همکاران (۳۴)	۱۳۹۴	تحول‌آفرینی توسط رهبر بر عملکرد سازمانی از طریق یادگیری سازمانی چه تأثیرگذار است. یادگیری سازمانی نیز بر عملکرد سازمانی تأثیر داشته و توسعه حرفه‌ای را ایجاد خواهد کرد
عسگری و همکاران (۳۵)	۱۳۹۳	ابعاد تحول‌آفرینی تأثیر مستقیم بر توسعه سازمان دارند و زمینه اجتماعی مناسبی برای توسعه یادگیری سازمانی و توسعه حرفه‌ای فراهم می‌سازد
سوسا و روچا <sup>۴</sup>	۲۰۱۹	یادگیری نقش مؤثری در افزایش مهارت‌های افراد در راستای اهداف سازمان و تحول در

<sup>۱</sup> Horn & et al

<sup>۲</sup> Edward & et al

<sup>۳</sup> Galiani & et al

<sup>۴</sup> Sousa & Rocha

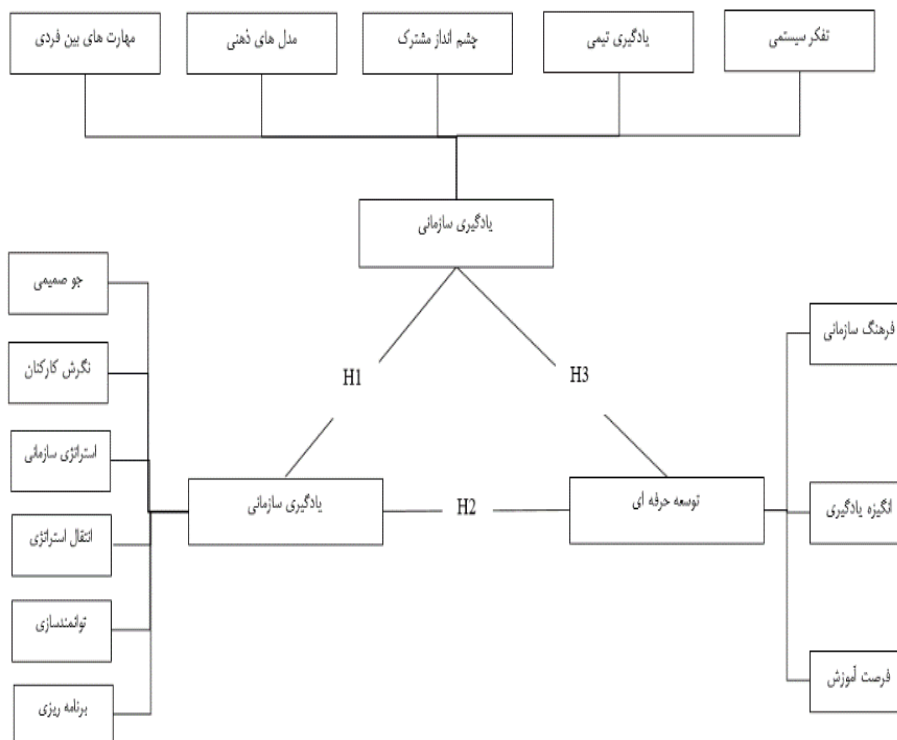
ساختارهای دیجیتال به همراه خواهد داشت.		(۳۶)
مهارت، یادگیری و توانایی‌های سازمانی در تغییر و تحولات اساسی تأثیر دارند	۲۰۱۹	خان (۲۰)
اجرای مؤثر تجزیه و تحلیل و کسب و کار بر اساس توسعه حرفه‌ای در سازمان موجبات تحول در یک سازمان فراهم می‌کند.	۲۰۱۸	تیم و همکاران (۵)
تحول در سازمان بر اساس توسعه حرفه‌ای موجب افزایش کارایی و پایداری و نیز می‌تواند موجب کاهش یا عدم کارایی یک سازمان شود.	۲۰۱۸	سچالوک <sup>۱</sup> و همکاران (۳۷)

---

<sup>۱</sup> Schalock

## مدل مفهومی

مدل مفهومی مبنایی جهت انجام تحقیقات است، بگونه ای که متغیرهای مورد نظر تحقیق و روابط میان آنها را مشخص می‌کند. در واقع؛ مدل مفهومی یا همان نقشه ذهنی و ابزار تحلیلی یک استراتژی جهت انجام تحقیق است به گونه ای که انتظار می‌رود در حین اجرای تحقیق متغیرها روابط و تعاملات بین آنها مورد بررسی قرار گرفته و حسب ضرورت تعدیلاتی در آنها انجام شده و عواملی نیز از آنها کم و یا به آنها اضافه شود (۳۸). مدل مفهومی پژوهش براساس مطالعه عزیززی (۱۳۹۳)، جان گاتر و پیتر دراگر و لانگ و همکاران (۲۰۱۵) به صورت زیر می‌باشد:



شکل ۱: مدل مفهومی: عزیززی (۱۳۹۳)، جان گاتر و پیتر دراگر (۲۰۱۵) و لانگ و همکاران (۲۰۱۵)

## ۲- روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها و روش تجزیه و تحلیل؛ توصیفی-همبستگی و بر حسب اجراء از نوع پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه مدیران و کارشناسان بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران و سازمان‌های تابعه (۴۲۹ نفر) و حجم نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده (۲۰۳ نفر) می‌باشد. ابزار پژوهش پرسشنامه استاندارد یادگیری سازمانی (عزیزی؛ ۱۳۹۳)، تحول سازمانی (جان‌گاتر و پیتر دراکر؛ ۲۰۰۵) و توسعه حرفه‌ای کارکنان (لانگ و همکاران؛ ۲۰۱۵) است که روایی آن از طریق روایی صوری و پایایی توسط آلفای کرونباخ (یادگیری سازمانی: ۰/۹۵، تحول سازمانی: ۰/۹۲، توسعه حرفه‌ای کارکنان: ۰/۸۸) ارزیابی گردید. به منظور توصیف یافته‌ها، از آمار توصیفی (جداول و نمودارهای فراوانی، شاخصهای میانگین، انحراف معیار، واریانس) و آمار استنباطی (مدل معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار Amos به منظور سنجش فرضیات تحقیق) استفاده شده است.

## ۳- یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌ها، بیشتر اعضای نمونه، مرد با تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر و سابقه خدمت بین ۵ تا ۱۰ سال و در جایگاه شغلی غیرمدیریتی بودند.

جدول ۲: تحلیل توصیفی نمونه‌ها

متغیر	سطوح	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	233	8/92
	زن	18	7/2
تحصیلات	کارشناسی	78	33/9
	کارشناسی ارشد و بالاتر	89	38/5 %
سابقه خدمت	زیر ۱ سال	72	28/7
	بین ۲ تا ۵ سال	68	27/1
	بین ۵ تا ۱۰ سال	85	33/9
	۱۱ سال و بالاتر	26	10/4
جایگاه شغلی	مدیریتی	12	5/2
	غیرمدیریتی	228	94/8

با توجه به جدول ۳ می‌توان گفت که مقدار آماره آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای یادگیری سازمانی برابر با ۲/۴۷۷ بود و نتیجه آزمون در سطح کمتر از ۰/۰۵ قرار داشت و بنابراین نرمال نیست. مقدار آماره آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تحول سازمانی برابر با ۰/۹۲۹ بود و نتیجه آزمون در سطح بیشتر از ۰/۰۵ قرار داشت و بنابراین نرمال است. مقدار آماره آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای توسعه حرفه‌ای کارکنان برابر با ۲/۱۹۱ بود و نتیجه آزمون در سطح کمتر از ۰/۰۵ قرار داشت و بنابراین نرمال نیست و نرمال نبودن توزیع نشان‌دهنده این است که در بخش محاسبات توزیع داده‌های از رویکردهای نا پارامتریک استفاده خواهند کرد.

جدول ۳: بررسی توزیع نرمال بودن داده‌های پژوهش

نتیجه آزمون	سطح معناداری	آماره آزمون	متغیر
نرمال نیست	۰.۰۰۰	۷/۴۷۷	یادگیری سازمانی
نرمال است	۰/۲۵۴	۰/۹۳۹	تحول سازمانی
نرمال نیست	۰.۰۰۰	۳/۱۹۱	توسعه حرفه‌ای کارکنان

جهت تبیین الگوی همبستگی بین متغیرهای مشاهده‌شده از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد.

جدول ۴: نتایج تحلیل عاملی تاییدی

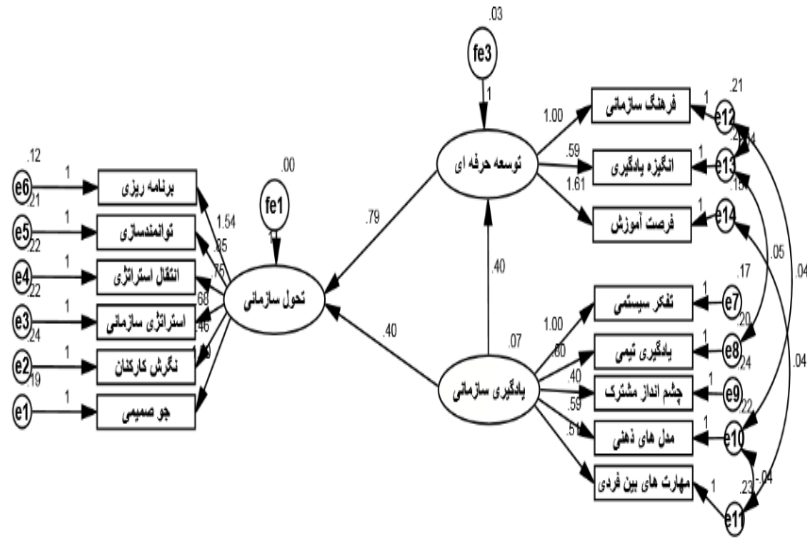
مدل	CFI	IFI	RSMEA	AIC	Chi-square
مدل پیش فرض	۰/۵۹۸	۰/۶۶۲	۰/۵۸	۱۸۷/۳۵	
مدل مستقل	۱	۱	۰/۰۷۹	۳۳۴/۲۹	۱۱۵/۳۵**
مدل با پایه صفر	۰/۰۰	۰/۰۰	-	۱۴۱۴	

براساس نتایج جدول ۴ عامل‌های مدل مستقل بعد از تصحیح تایید خواهد شد.

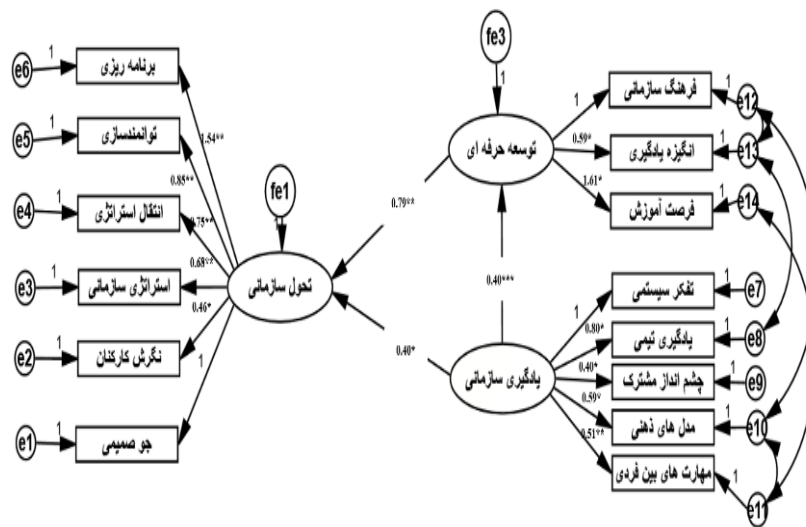
جدول ۵: بار عاملی شاخص‌های مرتبط با متغیرها

شاخص‌های مرتبط با متغیرها	بار عاملی	سطح معنی داری
فرهنگ سازمانی	۰/۹۸	۰/۰۱
انگیزه یادگیری	۰/۵۹	۰/۰۲
فرصت آموزش	۱/۶۱	۰/۰۳
تفکر سیستمی	۰/۹۷	۰/۰۱
یادگیری تیمی	۰/۸۰	۰/۰۲
چشم انداز مشترک	۰/۴۰	۰/۰۳
مدل‌های ذهنی	۰/۵۹	۰/۰۱
مهارت‌های بین فردی	۰/۵۱	۰/۰۰
برنامه ریزی	۱/۵۴	۰/۰۰
توانمندسازی	۰/۸۵	۰/۰۰
انتقال استراتژی	۰/۷۵	۰/۰۰
استراتژی سازمانی	۰/۶۸	۰/۰۰
نگرش کارکنان	۰/۴۶	۰/۰۰
جو صمیمی	۰/۹۷	۰/۰۰





شکل ۱: مدل ساختاری بر اساس تخمین



شکل ۲: مدل ساختاری در سطح معنی‌داری

براساس مدل ساختاری، ضریب تخمین متغیرهای تحقیق در جدول ۶ بیان شده است.

جدول ۶: تخمین معادلات ساختاری بر اساس اعداد معنی داری

اعداد معناداری	C.R.	انحراف خطا	ضریب تخمین	متغیرهای مورد بررسی		
۰/۰۰۸	۲/۶۳۹	۰/۱۵	۰/۳۹۷	توسعه حرفه‌ای	<---	یادگیری سازمانی
۰/۰۲۴	۲/۲۵۷	۰/۱۷۶	۰/۳۹۷	تحول سازمانی	<---	یادگیری سازمانی
۰/۰۰۵	۲/۷۸۸	۰/۲۸۲	۰/۷۸۸	تحول سازمانی	<---	توسعه حرفه‌ای
			۱	جو صمیمی	<---	تحول سازمانی
۰/۰۱۲	۲/۵۲۵	۰/۱۸۳	۰/۴۶۲	نگرش کارکنان	<---	تحول سازمانی
۰/۰۰۰	۳/۴۴۸	۰/۱۹۶	۰/۶۷۷	استراتژی سازمانی	<---	تحول سازمانی
۰/۰۰۰	۳/۷۱۶	۰/۲۰۱	۰/۷۴۶	انتقال استراتژی	<---	تحول سازمانی
۰/۰۰۰	۴/۰۸	۰/۲۰۹	۰/۸۵۲	توانمندسازی	<---	تحول سازمانی
۰/۰۰۰	۵/۴۶	۰/۲۸۳	۱/۵۴۴	برنامه‌ریزی	<---	تحول سازمانی
			۱	تفکر سیستمی	<---	یادگیری سازمانی
۰/۰۰	۳/۷۷۳	۰/۲۱۱	۰/۷۹۸	یادگیری تیمی	<---	یادگیری سازمانی
۰/۰۲۸	۲/۱۹۸	۰/۱۸۱	۰/۳۹۸	چشم‌انداز مشترک	<---	یادگیری سازمانی
۰/۰۰۳	۳/۰۱۸	۰/۱۹۵	۰/۵۸۸	مدل‌های ذهنی	<---	یادگیری سازمانی
۰/۰۰۸	۲/۶۵	۰/۱۹۱	۰/۵۰۶	مهارت‌های بین فردی	<---	یادگیری سازمانی
			۱	فرهنگ سازمانی	<---	توسعه حرفه‌ای
۰/۰۲۱	۲/۳۰۲	۰/۲۵۷	۰/۵۹۲	انگیزه یادگیری	<---	توسعه حرفه‌ای
۰/۰۰	۴/۱۳۴	۰/۳۹	۱/۶۱۲	تحول سازمانی	<---	توسعه حرفه‌ای

در جدول ۷ نتایج آزمون فرضیه‌ها ارائه شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق

نتیجه	عدد معناداری	ضریب استاندارد	فرضیه
تایید	۰/۰۰	۰/۳۹۷	یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی در بانک مرکزی تأثیر دارد.
تایید	۰/۰۰	۰/۳۹۷	یادگیری سازمانی بر توسعه حرفه‌ای کارکنان در بانک مرکزی تأثیر دارد.
تایید	۰/۰۰	۰/۷۸۸	توسعه حرفه‌ای کارکنان بر تحول سازمانی در بانک تأثیر دارد.
تایید	آماره سوبل (۰/۰۰)	۸/۰۷۷	یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان در بانک مرکزی تأثیر دارد.

## ۴- بحث و نتیجه‌گیری

تحول سازمانی یکی از عناصر ضروری سازمان‌های امروزی مانند بانک‌ها برای پاسخگویی به چالش‌های جدید و عملکرد رقبا، انعطاف‌پذیری و چابکی در پاسخ به تغییرات است. تحول سازمانی با توسعه دانش و بینش جدید از دانش و تجربه‌های مشترک کارکنان است و ظرفیت تأثیرگذاری بر رفتارها و بهبود عملکرد سازمانی را خواهد داشت. تحقیق حاضر با هدف تأثیر یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان بانک مرکزی انجام گرفت. مدل ارائه شده با استفاده از رویکرد معادلات ساختاری و به کمک ابزار پرسشنامه استاندارد یادگیری سازمانی (عزیزی؛ ۱۳۹۳)، تحول سازمانی (جان گاتر و پیتر دراکر؛ ۲۰۰۵) و توسعه حرفه‌ای کارکنان (لانگ و همکاران؛ ۲۰۱۵) مورد سنجش قرار گرفت. تحلیل یافته‌های بخش ساختاری مدل نشان می‌دهد یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی با توجه به نقش میانجی توسعه حرفه‌ای کارکنان با ضریب استاندارد ۸/۰۷۷ در بانک مرکزی تأثیر دارد. از سوی دیگر یادگیری سازمانی بر تحول سازمانی و توسعه حرفه‌ای کارکنان با ضریب استاندارد ۰/۳۹۷ در بانک مرکزی تأثیر داشته و توسعه حرفه‌ای کارکنان بر تحول سازمانی با ضریب استاندارد ۰/۷۸۸ در بانک تأثیر دارد. یافته‌های این تحقیق نشان داد که سازمان‌ها می‌توانند با استفاده از دانش و توان کامل کارکنان از طریق یادگیری سازمانی (فردی یا گروهی) در تمامی سطوح سازمانی زمینه توسعه تحولات سازمانی شوند. از سوی دیگر نقش میانجی توسعه حرفه‌ای در سازمان‌ها شرایط مرتبط با یادگیری سازمانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر این اساس سازمان‌ها باید به‌گونه‌ای فعالیت کنند که در نهایت یادگیری سازمانی بتواند سطوح مرتبط با تحول سازمانی را تحت تأثیر قرار داده و آن را بپذیرد و منطبق بر ارزش‌های آن باشد (ژائو و همکاران، ۲۰۱۹) که با مطالعات سوسا و روچا (۲۰۱۹) و خان (۲۰۱۹)؛ ساچالوک و همکاران (۲۰۱۸) و شائو و همکاران (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. از نتایج دیگر تحقیق تأثیر یادگیری سازمانی بر توسعه حرفه‌ای کارکنان می‌باشد. در واقع باید مدیران و عوامل کلیدی سازمان نسبت به پدیده‌های مربوط به سازمان خود فهم و بصیرت پیدا کرده باشند و ثانیاً این شناخت در رفتار و عملکرد آنها در مجموع سازمان نمود پیدا کند تا بتوانند با استفاده از یادگیری سازمانی بر توسعه حرفه‌ای کارکنان اثرگذار باشد (بروکما و همکاران، ۲۰۱۹). یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های اوج‌ها و همکاران (۲۰۱۸) و ساچالوک و همکاران (۲۰۱۸)، لیلیلهو و همکاران (۲۰۱۹) و تیم و همکاران (۲۰۱۸) همسویی دارد. همچنین یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای کارکنان بر تحول سازمانی در بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد. در سازمان‌های امروزی سازمانها با استفاده از توسعه حرفه‌ای کارکنان توانایی ایجاد و تشخیص تحول سازمانی را برای کارکنان خود مقدم می‌دارند و می‌توانند از این طریق بهترین بهبودها را فراهم نمایند (بروکما و همکاران، ۲۰۱۹). از سوی دیگر توسعه حرفه‌ای به‌عنوان فرایند ایجاد تحول سازمانی می‌باشد (نیکولتی و همکاران، ۲۰۱۹). یافته‌های این مطالعه با بخشی از نتایج پژوهش‌هایی که توسط شائو و همکاران (۲۰۱۷)؛ لیلیلهو و همکاران (۲۰۱۹)؛ تیم و همکاران (۲۰۱۸)؛ اوج‌ها و همکاران (۲۰۱۸) و ساچالوک و همکاران (۲۰۱۸) همسویی دارد.

با توجه به نتایج تحقیق طراحی الگوی سازمانی تنها با توجه عمیق به توسعه حرفه‌ای و بررسی اثرات آن بر شدت و جهت تحول سازمانی قابل ارزیابی و گسترش خواهد بود. علاوه بر این در بانک مرکزی چنانچه توسعه حرفه‌ای

کارکنان به‌عنوان یک راهبرد بلندمدت در نظر گرفته شود نرخ تطبیق با شرایط جدید جهت رفع نیازهای کارکنان و بهبود مزیت رقابتی برای بانک افزایش یافته و می‌تواند سریع‌تر تحولات خود را به‌صورت گسترده در مقیاس عمیق افزایش دهند.

### **پیشنهادی کاربردی**

۱. ایجاد برنامه‌های بهبود مداوم و به‌روزرسانی مداوم آن جهت بهبود یادگیری سازمانی؛
۲. پیاده‌سازی خط‌مشی و راهبرد مناسب از سوی مدیران جهت گسترش توانایی‌های یادگیری سازمانی؛
۳. افزایش توان سازمان برای انجام کارهای مؤثر و کارا بوسیله توسعه حرفه‌ای کارکنان.

### **پیشنهادی پژوهشی**

- ۱- بررسی تأثیر یادگیری تیمی و تفکر سیستمی بر تحول سازمانی با توجه به نقش یادگیری سازمانی بر توسعه حرفه‌ای کارکنان
- ۲- بررسی اثر استراتژی‌های سازمانی و نگرش کارکنان بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجیگری تحول سازمانی

## ۵- منابع

- 1- Nazari, H. (2017). The challenge of administrative transformation to establish management systems in Tehran Municipality. *V:20, Pp: 23-28.*
- 2- Filho, L. W., & Raath, S. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of cleaner production, V:199, Pp:286- 295.*
- 3- Janežič, M. Dimovski, V. (2018). Modeling a learning organization using a molecular network framework. *Computers & Education, V:118, Pp: 56-69.*
- 4- **Insulander, E., Brehmer, D., Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes—A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, Culture and Social Interaction, V: 23, Pp:100-330.***
- 5- Tim, Y., Hallikainen, P., & Pan, S. L. (2018). Actualizing business analytics for organizational transformation: A case study of Rovio Entertainment. *European Journal of Operational Research.*
- 6- Khan, M. (2019). Knowledge, skills and organizational capabilities for structural transformation. *Structural Change and Economic Dynamics, V: 48, Pp: 42-52.*
- 7- Nicolletti, M., Lutti, N., Souza, R., & Pagotto, L. (2019). Social and organizational learning in the adaptation to the process of climate change: The case of a Brazilian thermoplastic resins and petrochemical company. *Journal of Cleaner Production, V: 226, Pp:748-758.*
- 8- Broekema, W., Porth, J., Steen, T., & Torenvlied, R. (2019). Public leaders' organizational learning orientations in the wake of a crisis and the role of public service motivation. *Safety science, V: 113, Pp: 200-209.*
- 9- Jo haj, M. (2014). *Organization theory. Translator: Danaeifard, Hassan.* Tehran: Mehraban.
- 10- Shariati, M; Mohammadi Moghadam, Y., & Bagherian, M, R. (2017). The effect of transformational leadership style on organizational intimacy (Case study: NAJA Political Ideological Organization). *Islamic Insight and Education, V: 41, Pp: 114-132.*
- 11- Ali, S., Peters, L. D., Khan, I. U., Ali, W., & Saif, N. (2019). Organizational Learning and Hotel Performance: The Role of Capabilities' Hierarchy. *International Journal of Hospitality Management, Pp:102-349.*
- 12- Khan, N. A., & Khan, A. N. (2019). What followers are saying about transformational leaders fostering employee innovation via organisational learning, knowledge sharing and social media use in public organisations?. *Government Information Quarterly.*
- 13- Tortorella, G. L., Vergara, A. M. C., Garza-Reyes, J. A., & Sawhney, R. (2020). Organizational learning paths based upon industry 4.0 adoption: An empirical study with Brazilian manufacturers. *International Journal of Production Economics, V: 219, Pp 284-294.*
- 14- Ingwu, J. A., Efekalam, J., Nwaneri, A., Ohaeri, B., Israel, C., Chikeme, P., & Madu, O. (2019). Perception Towards Mandatory Continuing Professional Development Programme Among Nurses Working at University of Nigeria Teaching Hospital, Enugu-Nigeria. *International Journal of Africa Nursing Sciences, Pp:100-169.*
- 15- Zakeri, Shahpari (2016). Investigating the relationship between the dimensions of organizational learning and the degree of organizational maturity of education management staff in Minab city. *New research in the humanities, V: 7, Pp: 185-202.*
- 16- New Castle, Maryam; Abdi, Farshid and Khalili Damghani, Kaveh. (2017). Futurism of "Assignment of building permit issuance processes in Iranian municipalities" using "multi-

- criteria decision making based on a balanced scorecard framework". *The future of management research*, V: 10, Pp: 51-73.
- 17- Horn, K., Pilkington, L., & Hooten, P. (2019). Pediatric staff nurses' conceptualizations of professional development. *Journal of pediatric nursing*, V:45, Pp: 51-56.
- 18- Qian, C., Zhang, Y. (2019). Evolution of a self-organizing manufacturing network with homophily and heterophily. *Procedia CIRP*, V: 83, Pp:800-804.
- 19- Hopia, H., Miettinen, S., Miettinen, M., & Heino-Tolonen, T. (2019). The voice of paediatric oncology nurses: A longitudinal diary study of professional development. *European Journal of Oncology Nursing*, V: 42, Pp: 28-35.
- 20- Khan, M. H. (2019). Knowledge, skills and organizational capabilities for structural transformation. *Structural Change and Economic Dynamics*, V: 48, Pp: 42-52.
- 21- Zhao, G., Yang, X., Long, T., & Zhao, R. (2019). Teachers' perceived professional development in a multi-regional community of practice: Effects of beliefs and engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, V:23, Pp:100-347.
- 22- Edward, K. L., Walpole, L., Lambert, G., Phillips, M. S., Gow, J., Morrow, J., ... & Hiller, J. (2019). The influence of hospital location and 'level of care' on continuing professional development. *Nurse Education in Practice*, Pp:102-634.
- 23- Angelo, K., Mel, F. (2016). *Organizational Behavior: A Practical, Problem-Solving Approach*. Published by McGraw-Hill Education.
- 24- Binti, A. (2017). The Relationship between Transformational leadership characteristic and succession planning program in The Malaysian public sector. *International Journal of Asian Social Science*. 7(1).
- 25- Dizji, M., Badri Bookstore, A. (2014). Investigating the effects of human development on labor productivity in selected OECD countries. *Productivity management*, V:31, Pp:125- 140.
- 26- Saffari Zanjani, Nasser; Kazemzadeh Bitali, Mehdi; Hassani, Mohammad and Namazpour, Mansoura (2017). The relationship between employees' professional development and their self-efficacy and the type of power of managers in Islamic Azad University, Urmia Branch. *General policy in management*, V: 27, Pp:1-12.
- 27- Horn, K., Pilkington, L., & Hooten, P. (2019). Pediatric staff nurses' conceptualizations of professional development. *Journal of pediatric nursing*, 45, Pp:51-56.
- 28- Edward, K. L., Walpole, L., Lambert, G., Phillips, M. S., Gow, J., Morrow, J. (2019). The influence of hospital location and 'level of care' on continuing professional development. *Nurse Education in Practice*, Pp:102-634.
- 29- Galiani, S., Torre, I., & Torrens, G. (2019). International organizations and the political economy of reforms. *Journal of International Economics*, V:121, Pp:103-249.
- 30- Ahmadi, Hamed; Ghanbari, Elham; Khorasani Kiasari, Seyed Mahmoud and Rahmani, Fatemeh (2019). Feasibility study and ranking of factors affecting the development of e-learning in higher education with a multi-criteria fuzzy decision-making approach. *Research technology*.
- 31- Khan Azizi, M, TalePasand, S. (2017). Relationship between knowledge management strategies and individual and organizational learning capacities. *Research in educational systems*, V:11(37), Pp: 111-130.
- 32- Rajabi, M., Hassani, M., & Mohajeran, B. (2015). Investigating the role of human resource development activities on employee innovation by testing the mediating role of knowledge management and organizational learning. *Innovation and creativity in the humanities*, V:3, Pp: 151-178.

- 33- Vafaie, N., & Ghorbani, R.(2015). Feasibility study of implementing organizational learning of employees in Imam Ali (AS) Military University. *Military management*,v:57, Pp:102-122.
- 34- Ghafourian Shagardi, A., Faizpour, M, & Behboodi, O.(2015). The relationship between transformational leadership and organizational performance: A study of the moderating role of organizational learning. *Tomorrow's management*,V:44,Pp:105-116.
- 35- Askari, N., Zarehpour Nasirabadi, F & Razzaqi, R.(2014). The role of transformational leadership in the development of organizational learning. *Human resource management research*,V: 16,Pp:99-122.
- 36- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. *Future Generation Computer Systems*, V:91,Pp: 327-334.
- 37- Schalock, R. L., Verdugo, M. A.(2018). Understanding organization transformation in evaluation and program planning. *Evaluation and program planning*, 67,Pp: 53-60.
- 38-Iran Nejadparizi, M.(2014). *Principles of dissertation writing*. Tehran: Managers.

## آسیب‌شناسی نظام آموزش و بهسازی منابع انسانی صندوق بیمه کشاورزی

طلعت دیبا<sup>۱</sup>\*

فیروز نوری کلخوران<sup>۲</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۹)

### چکیده

هدف از این پژوهش، تشریح روند تکوین مدل آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی، شناسایی و تعیین آسیب‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی و ارائه برنامه‌های بهبود آموزش صندوق بیمه کشاورزی در حوزه آموزش و توسعه منابع انسانی می‌باشد. رویکرد پژوهش در این مطالعه آمیخته می‌باشد. در این پژوهش از رویکردهای کمی و کیفی استفاده شده است. پژوهش در بخش کیفی مبتنی بر روش ارزشیابی می‌باشد. و در بخش کمی از روش پیمایش برای تعیین اولویت برنامه‌های بهبود آموزشی (مبتنی بر نرخ اولویت ریسک) استفاده شده است. برای سازماندهی الگوی آسیب‌شناسی آموزشی و شناسایی و انتخاب شاخص‌های آسیب‌شناسی از مصاحبه با متخصصین و مدیران مجموعه استفاده شده است. انتخاب شرکت‌کنندگان در فرآیند مصاحبه با روش نمونه‌گیری هدفمند (از نوع نظری) صورت گرفت. پس از انجام مصاحبه‌ها، محورهای آسیب‌شناسی آموزشی تعیین شدند و شاخص‌های مرتبط در قالب الگوی آسیب‌شناسی آموزشی موسوم به MTM جانمایی شدند. پس از نهایی‌سازی الگوی MTM برای وزن‌دهی به محورهای آسیب‌شناسی از نرم‌افزار مدل‌سازی تفسیر ساختاری (IMS) استفاده شد. پس از نهایی شدن الگو و شاخص‌های مرتبط، شاخص‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی در صندوق بیمه کشاورزی مورد ارزیابی قرار گرفت و برنامه‌های بهبود برای ترمیم و یا کاهش آسیب‌ها تعیین شدند و در نهایت با استفاده از تکنیک امتیاز اولویت ریسک (RPN) برنامه‌های بهبود اولویت‌بندی و ارائه شدند.

**واژه‌های کلیدی:** صندوق بیمه کشاورزی، آسیب‌شناسی آموزشی، الگوهای آسیب‌شناسی، برنامه‌های بهبود، آموزش

و بهسازی منابع انسانی و MTM

<sup>۱</sup> استادیار، دانشگاه پیام نور واحد کرج، کرج، ایران. نویسنده مسئول: talatdibavajari@yahoo.com

<sup>۲</sup> دکتری برنامه درسی، مشاور آموزش و بهسازی منابع انسانی، تهران، ایران.



## ۱. مقدمه

زمانیکه صحبت از اهمیت و جایگاه استراتژیک آموزش می‌شود، عملکرد آموزش بیش از پیش مورد تمرکز و توجه قرار می‌گیرد. مدیران ارشد سازمان‌ها به امید بهبود در روند و نتایج موجود در سازمان، مبادرت به سرمایه‌گذاری در آموزش و بهسازی می‌نمایند. با این رویکرد مواجهه سازمان‌ها با تقاضاهای وسیع یادگیری و بهسازی منابع انسانی موجب سرمایه‌گذاری‌های مستقیم و غیرمستقیم در سازمان‌ها شده است. برای مثال طبق گزارش منتشر شده در نشریه آموزش<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) میزان سرمایه‌گذاری شرکت‌های ایالات متحده آمریکا در بخش آموزش برای سال‌های ۲۰۱۶ و ۲۰۱۷ به ترتیب ۷۰.۶ و ۹۳.۶ میلیارد دلار اعلام شده است (۱). سازماندهی بهینه عملکرد دپارتمان‌های آموزشی نیازمند بررسی عملکرد دپارتمان‌های مورد مطالعه مبتنی بر مدل‌های مطلوب و الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی می‌باشد. عارضه‌یابی آموزشی می‌تواند رویکردی سیستمی و منطقی را به سیستم‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی ارائه نماید. از این رو تلاش‌های متعدد و متنوعی برای مدیریت این موضوع لازم است. یکی از سازمان‌های ارائه دهنده خدمات بیمه‌ای که با بخش کشاورزی نیز ارتباط فوق العاده‌ای هم دارد، صندوق بیمه کشاورزی می‌باشد. مدیریت این بخش در بحث کشاورزی اهمیت بسیار زیادی دارد. توسعه منابع انسانی برای این صندوق از اهمیت زیادی برخوردار است. زیرا صندوق در حال توسعه ابزارها و مکانیزم‌های یادگیری می‌باشد و برای مدیریت و راهبری این موضوع لازم است جهت‌گیری‌ها و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر پژوهش‌های آسیب‌شناسی آموزشی را سازماندهی نماید. از این رو پژوهش حاضر برای تسریع روند مذکور انجام گردید.

## ۲. ادبیات پژوهش

### ۲/۱. توسعه منابع انسانی

توسعه منابع انسانی مهمترین هدف دپارتمان‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی می‌باشد و کلیه تلاش‌های بخش‌های آموزش و توسعه منابع انسانی را معنا می‌بخشد. هم‌لین و استوارت<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) ویژگی‌های متنوعی را برای تعاریف توسعه منابع انسانی را به شرح ذیل معرفی کرده‌اند:

توسعه منابع انسانی عبارتست از فرآیندی است که مفهوم آن در محل کار رخ می‌دهد؛

توسعه منابع انسانی برای تسهیل یادگیری فردی و گروهی در زمینه مشاغل طراحی شده است؛

<sup>۱</sup> - Training magazine

<sup>۲</sup> Hamlin and Stewart

توسعه منابع انسانی بر یادگیری، تغییر و توسعه سازمان تمرکز دارد؛

و توسعه منابع انسانی به طور انحصاری بر مسائل مرتبط با کار در سازمان‌ها تمرکز می‌کند (۲).

جالب این است که نقش لایه‌های مدیریتی در این بین از اهمیت زیادی برخوردار است. مطالعه مؤسسه حرفه‌ای توسعه کارکنان<sup>۱</sup> بر نقش لایه مدیران در پیاده‌سازی راهبردهای توسعه منابع انسانی تأکید دارد (۳).

### ۲/۲. آسیب‌شناسی آموزشی

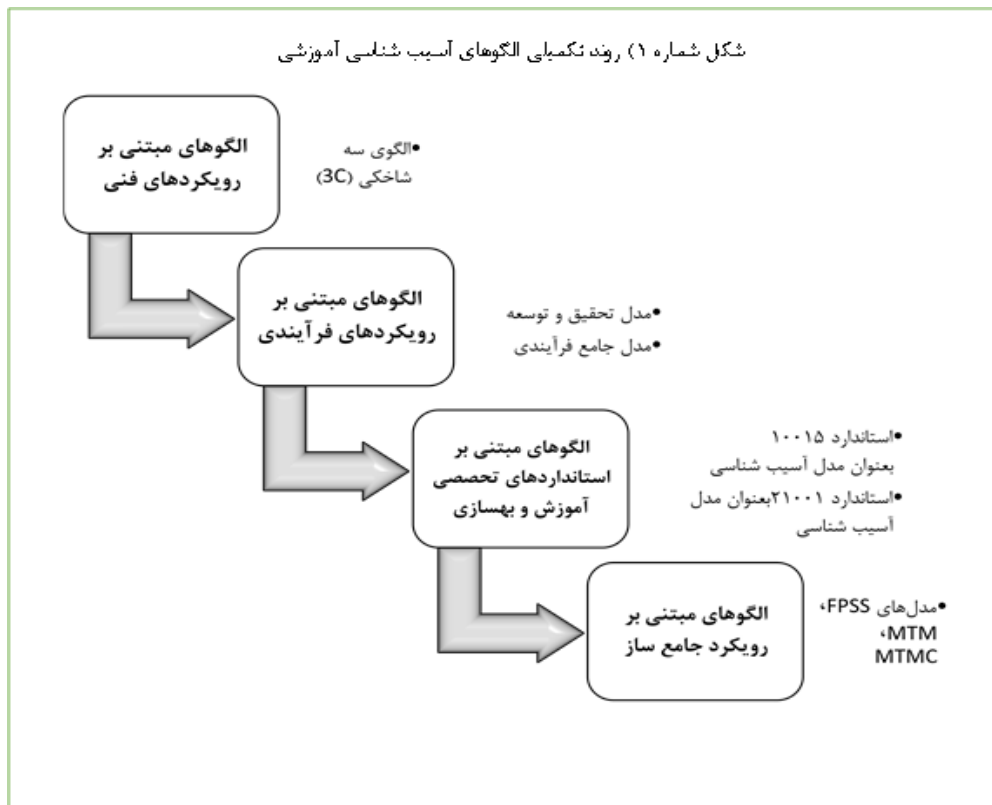
آسیب‌شناسی را می‌توان پژوهش درمانی نام نهاد، زیرا یافتن علل آسیب‌های وارده در نیروی کار تنها از طریق پژوهش عملی است و ارائه راه حل مفید، در گرو یافتن علل آسیب است (۴).

### ۲/۳. الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی

الگوهای متعددی در حوزه آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی وجود دارند که سازمان‌ها برای شناسایی وضعیت موجود و آسیب‌های مرتبط از آن‌ها استفاده می‌نمایند. الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی براساس رشد و توسعه‌ی که به لحظ مفهومی و کارکردی داشته‌اند، دارای روند تکوینی ایجاد و توسعه می‌باشند. روند تکوین و توسعه الگوهای آسیب‌شناسی در شکل شماره یک مورد اشاره قرار گرفته است (۵).

---

<sup>۱</sup> Chartered Institute of Personnel and Developme (CIPD)



### ۲/۳/۱. الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی مبتنی بر رویکردهای فنی

این الگوها عمدتاً به دنبال تعیین آسیب‌های آموزشی و بهسازی منابع انسانی با تکیه بر رویکردهای فنی آموزش می‌باشند و معمولاً تک‌عنصره هستند و بعنوان مدل‌های اولیه در حوزه آسیب‌شناسی آموزشی مطرح می‌شوند. اصولاً بحث آسیب‌شناسی آموزشی بخشی از ساختار دانش حوزه آموزش و بهسازی منابع انسانی است که در چندین سال اخیر مورد توجه جدی و عمومی کارشناسان و مدیران قرار گرفته است. از این مدل‌های اولیه می‌توان به الگوی C3 اشاره کرد.

### ۲/۳/۲. الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی مبتنی بر رویکردهای فرآیندی

نسل دیگری از الگوها و مدل‌های آسیب‌شناسی آموزشی که به عنوان نماینده رویکردهای فرآیندی در آسیب‌شناسی آموزشی مطرح می‌باشند، به مدل‌هایی اشاره دارد که به آموزش و بهسازی منابع انسانی به عنوان یک فرآیند تجربه شده توجه ویژه دارند و کلیه مفروضه‌های این نوع از نگاه را تعیین می‌کنند و این نوع از الگوها، فرآیندهای خطی آموزش و بهسازی منابع انسانی را در کانون توجه قرار

داده‌اند. لازم به ذکر است که الگوهای مبتنی بر رویکردهای فرآیندی، از الگوهای استانداردهای عمومی تبعیت نمی‌کنند و هر کدام ساز و کار و مکانیزم‌های خاص خود را دارند. الگوهایی مانند آسیب‌شناسی آموزشی مبتنی بر تحقیق و پژوهش و الگوی جامع فرآیندی آسیب‌شناسی آموزشی نمونه‌ها و نمایندگانی از این رویکرد می‌باشند.

### ۲/۳/۳. الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی مبتنی بر رویکردهای جامع ساز

تعدادی از الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی نگاه جامع را در عملیات آسیب‌شناسی تضمین می‌نمایند. نگرش جامع به پدیده‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی و اجزاء و الزامات آن از جمله کانون‌های مورد توجه در این الگوها می‌باشند. توجه به جنبه‌های مختلف ساختاری، سطوح کلان و فراکلان از جمله این موارد می‌باشند. مدل MTM,FPSS و MTMC از جمله این الگوها می‌باشند.

### ۲/۳/۴. الگوهای آسیب‌شناسی مبتنی بر استانداردهای بین‌المللی آموزشی و بهسازی منابع انسانی

استانداردهای تخصصی آموزش و بهسازی منابع انسانی به عنوان یکی دیگر از گروه مدل‌های آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی مطرح هستند. این استانداردهای بین‌المللی به عنوان استانداردهای خاص و تخصصی می‌توانند به خودی خود و در قالب الگوهای آسیب‌شناسی آموزشی مطرح شوند و به عنوان قالبی برای ارزیابی فرآیندهای آموزش و بهسازی منابع انسانی عمل نمایند معمولاً سازمان‌ها و شرکت‌ها برای تسهیل فرآیند آسیب‌شناسی آموزشی از شاخص‌ها و چارچوب‌های موجود استانداردها استفاده می‌نمایند تا در کوتاه‌ترین زمان ممکن به تصویری شفاف از آسیب‌های فرآیندی و ساختاری مبتنی بر استانداردهای آموزشی دست پیدا نمایند. استانداردهای تخصصی آموزش که به عنوان الگوهای آسیب‌شناسی مطرح می‌باشند به شرح ذیل می‌باشند:

- استاندارد ISO 10015

- استاندارد ISO 21001

- استاندارد ANSI Training

در مجموع می‌توان به این موضوع اشاره کرد که استانداردهای تخصصی و مدیریت کیفیت یکی از منابع مهم برای تعیین شاخص‌های آسیب‌شناسی آموزشی مطرح می‌باشند. دلیل این ادعا را می‌توان در

اهمیت این استانداردها جستجو کرد. استریک<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) به خوبی فواید و اهمیت استانداردها را در هفت مقوله ذکر کرده است (۶).

- رقابت‌پذیری<sup>۲</sup>: بهینه‌سازی عملکرد
- جنبه اقتصادی استانداردها: شفافیت فرآیندها و کاهش خطاها
- انگیزش: شفافیت و درگیری تمام ذینفعان
- تصویر: استانداردها و بازاریابی مورد پذیرش و تأیید بین المللی
- برنامه‌ریزی واقع بینانه: مدیریت ریسک بوسیله استانداردسازی
- جهت‌گیری مشتریان: مشارکت عادلانه
- چرخه بهبود مستمر: ارزشیابی و بهینه‌سازی

#### ۲/۴. شاخص‌های کلان ارزیابی الگوهای آسیب‌شناسی

برای ارزیابی هر الگو در حوزه آسیب‌شناسی آموزشی شاخص‌هایی مطرح می‌باشند که این شاخص‌ها شامل برخورداری از یک رویکرد مفهومی در مدل، جامعیت بهره‌برداری از منابع متنوع در تجزیه و تحلیل آسیب‌ها، ترسیم الگوی مطلوب مبتنی بر تدوین شاخص‌های تخصصی، ترسیم روند مطالعه وضعیت موجود شاخص‌های سیستم آموزش و بهسازی منابع انسانی، برخورداری مدل آسیب‌شناسی از سیستم رتبه‌بندی برنامه‌های بهبود و جامعیت روش تعیین و احصاء پروفایل برنامه‌های بهبود می‌باشند (۵).

<sup>۱</sup> Stracke

<sup>۲</sup> Competitiveness

## ۲/۵. اصول آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی

اصول متعددی در فرآیند آسیب‌شناسی مطرح می‌باشد که به برخی از آن‌ها در ادامه بحث اشاره می‌شود. مطابق با دیدگاه فتحی و اجارگاه و نوری (۱۳۹۷) توجه به سطح درجه توسعه‌یافتگی سازمان در آسیب‌شناسی آموزشی، مشارکت ذینفعان در فرآیند، اعتباربخشی و مشروعیت‌بخشی به برنامه آسیب‌شناسی آموزشی، پیوند نتایج به سیستم برنامه‌ریزی آموزش و توسعه منابع انسانی، شناسایی و به کارگیری جامع منابع آسیب‌شناسی آموزشی، توجه به نقشه راه و راهبردهای کلان سازمان و اجتناب از تجویز برنامه‌های بهبود التهاب آور از اصول حاکم به فرآیند آسیب‌شناسی آموزشی می‌باشند.

آسیب‌های آموزشی اعم از نوع و محتوای هر کدام از آن‌ها، تابع عوامل مختلف و از جمله اندازه و ویژگی‌های فرهنگی سازمان می‌باشند. هیل و استوارت<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) بر موضوع تأثیر اندازه سازمان بر آسیب‌های آموزشی و شاخص‌های مرتبط تأکید دارند (۷). طبق یک طبقه‌بندی سازمان‌ها از نظر اندازه در قالب چهار گروه قابل تقسیم‌بندی هستند (۸).

جدول شماره (۱) تقسیم‌بندی سازمان‌ها بر حسب اندازه سازمان	
نوع سازمان	تعداد کارکنان
شرکت‌های بسیار کوچک <sup>۲</sup>	۱ تا ۹
شرکت‌های کوچک <sup>۳</sup>	۱۰ تا ۴۹
شرکت‌های متوسط <sup>۴</sup>	۵۰ تا ۲۴۹
شرکت‌های بزرگ <sup>۵</sup>	بیش از ۲۵۰

کمیسیون ارتباطات اروپا (۱۹۹۶)

هر اندازه سازمان بزرگتر باشد پیچیدگی‌های فنی، فرهنگی و مدیریتی آن نیز نسبت به سایر سازمان‌ها متفاوت می‌باشد.

### ۳. پیشینه پژوهشی

پژوهش‌های مختلفی در موضوع آسیب‌شناسی آموزشی به انجام رسیده است که به علت گستردگی

<sup>۱</sup> Hill & Stewart

<sup>۲</sup> Very small (micro) firms

<sup>۳</sup> Small firms

<sup>۴</sup> Medium firms

<sup>۵</sup> Large firms

آن‌ها، خلاصه بررسی‌های انجام شده در قالب جدول شماره (۲) ارائه می‌گردد.

جدول شماره (۲) پژوهش‌های انجام شده با موضوع تخصصی آموزش و بهسازی منابع انسانی			
پژوهشگر	سال انجام پژوهش	جامعه مورد مطالعه	موارد کلیدی پژوهش
فتحی واجارگاه، خراسانی، نوری و بافنده (۹)	۱۳۹۲	شرکت ملی نفت ایران	ارائه نتایج ارزیابی نظام آموزش شرکت ملی نفت که منجر به ارائه بیست و نه دستورالعمل و روش‌های اصلاحی سیستم آموزش شد.
نوری (۱۰)	۱۳۹۳	سازمان تأمین اجتماعی ن. م. ج. ا. ا.	شناسایی آسیب‌ها در محورهای سه گانه و ارائه بیست و سه برنامه بهبود
شمس مورکائی، صفایی موحد و فاطمی صفت (۱۱)	۱۳۹۴	صنایع الکترونیکی فجر	نتایج بیانگر آن است که واحد آموزش صنایع الکترونیکی فجر در تمام ابعاد مدل اعم از بعد فرآیندی، ساختاری و محیطی و در تمامی مقوله‌های هریک از ابعاد در وضعیت کاملاً آسیب و نسبتاً آسیب قرار دارد.
خراسانی، نوری و بافنده (۱۲)	۱۳۹۴	صندوق بازنشستگی کشوری	شناسایی آسیب‌های آموزشی براساس خرد و کلان و ارائه برنامه‌های بهبود
فتحی واجارگاه و نوری (۱۳)	۱۳۹۴	شرکت فولاد هرمزگان	شناسایی آسیب‌ها و ارائه برنامه‌های بهبود در قالب برنامه پنجساله آموزش و توسعه منابع انسانی
نوری (۱۴)	۱۳۹۵	معاونت برنامه‌ریزی و آموزش وزارت ورزش و جوانان	شناسایی آسیب‌های آموزشی بر اساس خرد و کلان و ارائه برنامه‌های بهبود و ارائه پروفایل برنامه‌های بهبود
طیبه، بهمن و زین العابدین فلاح (۱۵)	۱۳۹۶	ادارات ورزش و جوانان استان گلستان	آسیب‌های آموزشی هر سه حوزه ساختاری، رفتاری، محیطی در ادارات ورزش و جوانان استان گلستان بیش از حد متوسط است. آسیب‌های حوزه محیطی نیز نسبت به دو حوزه رفتاری و ساختاری شرایط بحرانی تر را از خود نشان داد.
نوری و فتحی واجارگاه (۱۶)	۱۳۹۶	بانک دی	شناسایی آسیب‌های آموزشی و ارائه برنامه‌های بهبود و ارائه پروفایل برنامه‌های بهبود
فتحی واجارگاه و نوری (۱۷)	۱۳۹۶	شهرداری کرج	آسیب شناسی آموزشی
سلطانی، نیکوکار، پاشایی هولاسو و خلیلی (۱۸)	۱۳۹۷	یکی از مراکز نظامی نیروهای مسلح	سازمان مورد مطالعه در دو بعد کارکردی و فرایندی الگوی FPSS وضعیت نسبتاً خوبی دارد؛ ولی در دو بعد سیستمی و ساختاری الگوی FPSS وضعیت مناسبی ندارد.
زیدونی (۱۹)	۱۳۹۷	سازمان آب و برق خوزستان	استفاده از روش‌های تحلیل محیط درونی و بیرونی و ارزیابی فرآیند آموزش مبتنی بر استاندارد ۱۰۰۱۵

تأکید بر عناصر فرهنگی در افت و خطاهای آموزشی و پیاده‌سازی و مدیریت فرآیند آموزش و بهسازی منابع انسانی این عوامل تأثیر گذارند : عواملی مانند کارهای دستی و مصنوعات <sup>۱</sup> سازمانی، الگوهای رفتاری <sup>۲</sup> ، هنجارهای رفتاری <sup>۳</sup> و ارزش‌ها و مفروضات اساسی <sup>۴</sup>	---	۲۰۱۰	بالت و چولا (۲۰)
تأکید بر حمایت سازمانی در پیشبرد اهداف آموزشی	---	۱۹۹۰	آیزنبرگر و دیویس <sup>۵</sup> (۲۹)
تأکید بر فرهنگ بعنوان یکی از نیروهای قوی و پایدار در سازمان در بسیاری از حوزه‌ها و خصوصاً در بحث پیشبرد اهداف آموزشی توصیف شده است.	---	۱۹۹۶	شاین <sup>۶</sup> (۳۰)

منبع : (مطالعات نگارندگان)

پاسخگویی به سوالات زیر کانون توجه در این پژوهش می‌باشد :

- مدل آسیب‌شناسی آموزشی در صندوق بیمه کشاورزی کدام است؟
- اولویت برنامه‌های بهبود آموزشی در صندوق بیمه کشاورزی کدامند؟

#### ۴. روش پژوهش

رویکرد پژوهش آمیخته می‌باشد و از تحقیق کمی و کیفی استفاده شده است. روش پژوهش حاضر در بخش کیفی ارزشیابی می‌باشد. برای شناسایی و انتخاب شاخص‌ها و محورهای الگوی آسیب‌شناسی از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده شده است. انتخاب شرکت‌کنندگان در فرآیند مصاحبه با روش نمونه‌گیری هدفمند (نظری) انجام گرفت و پس از انجام مصاحبه‌های تخصصی با یازده نفر از مدیران ارشد و کارشناسان، با استفاده از روش تحلیل مضمون، گویه‌های مرتبط با شاخص‌ها استخراج شدند. پس از آن برای تعیین محورها و وزن‌دهی به آن‌ها از نرم‌افزار مدل‌سازی تفسیر ساختاری<sup>۷</sup> استفاده شد. و پس از انجام این مرحله سیستم آموزش و توسعه منابع انسانی صندوق بیمه کشاورزی با استفاده از ممیزان مجرب مورد ارزیابی قرار گرفت. براساس نتایج به دست آمده آسیب‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی شناسایی شده و برای هر مورد برنامه بهبود تعیین گردید. برای ارائه نقشه راه

<sup>۱</sup> Artifacts

<sup>۲</sup> Patterns of behavior

<sup>۳</sup> Behavioral norms

<sup>۴</sup> Fundamental assumptions

<sup>۵</sup> Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V

<sup>۶</sup> Schein, E. H

<sup>۷</sup> ISM



آموزش، برنامه‌های ارائه شده با استفاده از امتیاز اولویت ریسک، اولویت‌بندی و ارائه گردید. لازم به ذکر است در گزارش نهایی پروفایل و مشخصه‌های فنی و اصلی برنامه‌های بهبود نیز ارائه شد.

## ۵. یافته‌های پژوهش

### ۵/۱. سازماندهی مصاحبه‌های تخصصی به منظور شناسایی شاخص‌ها و محورهای

#### آسیب‌شناسی آموزشی

جهت شناسایی محورهای اصلی آسیب‌شناسی آموزشی، از مصاحبه‌های تخصصی استفاده شد. در مصاحبه‌های تخصصی هشت نفر از مدیران ارشد صندوق بیمه کشاورزی حضور داشتند. مجموع نتایج در قالب هفده محور سازماندهی شد. عناوین این هجده محور در جدول شماره (۳) ارائه شده است.

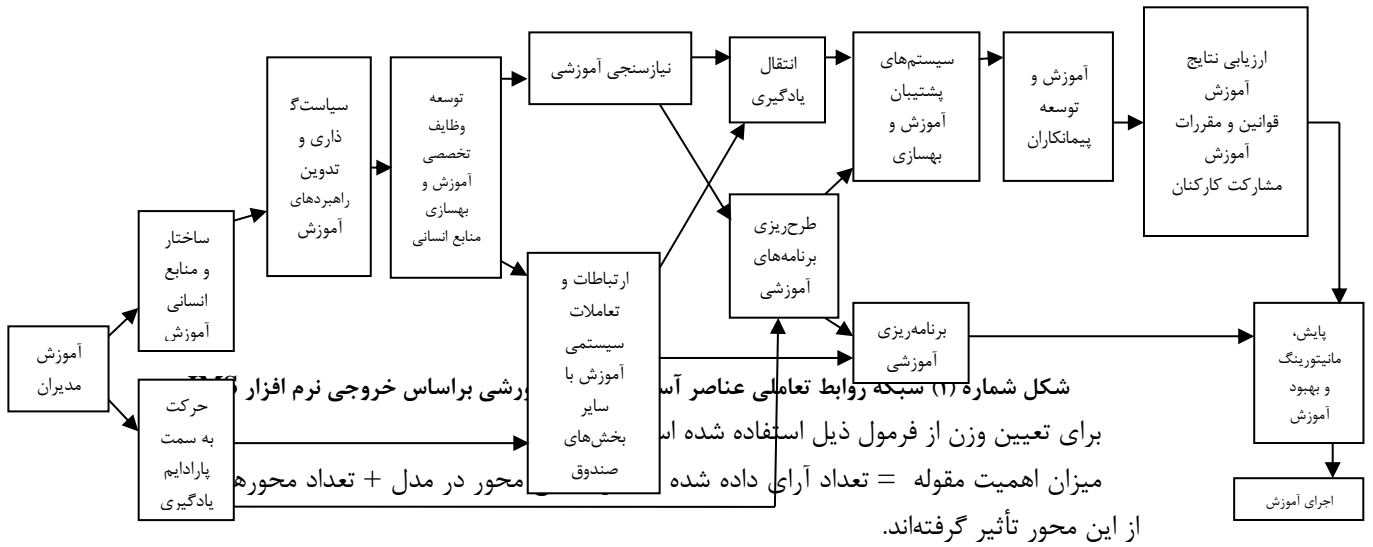
جدول شماره (۳) محورهای آسیب‌شناسی	
۱	اجرای دوره‌های آموزشی
۲	ارتباطات و تعاملات سیستمی آموزش با سایر بخش‌های صندوق بیمه کشاورزی
۳	ارزیابی نتایج آموزش
۴	انتقال یادگیری
۵	آموزش مدیران
۶	آموزش و توسعه پیمانکاران
۷	برنامه ریزی آموزشی
۸	پایش، مانیتورینگ و بهبود آموزش
۹	توسعه وظایف تخصصی آموزش و بهسازی منابع انسانی
۱۰	حرکت به سمت پارادایم یادگیری
۱۱	ساختار و منابع انسانی آموزش
۱۲	سیاست گذاری آموزش و بهسازی منابع انسانی
۱۳	سیستم‌های پشتیبان آموزش و بهسازی منابع انسانی
۱۴	طرح ریزی دوره‌های آموزشی
۱۵	قوانین و مقررات آموزش
۱۶	مشارکت کارکنان
۱۷	نیازسنجی آموزشی

منبع: (مطالعات نگارندگان)

### ۵/۲. تعیین وزن محورهای آسیب‌شناسی آموزشی

برای تعیین وزن و اهمیت هر کدام از محورهای آسیب‌شناسی از داده‌های نرم‌افزار ISM استفاده گردید. برای این منظور تیمی از متخصصین تشکیل شد و پس از برگزاری جلسات کارشناسی و با

استفاده از نرم افزار مذکور، داده های مرتبط با محورهای آسیب شناسی آموزشی صندوق بیمه کشاورزی تعیین شدند.



جدول شماره (۴) وزن محورهای آسیب شناسی آموزشی

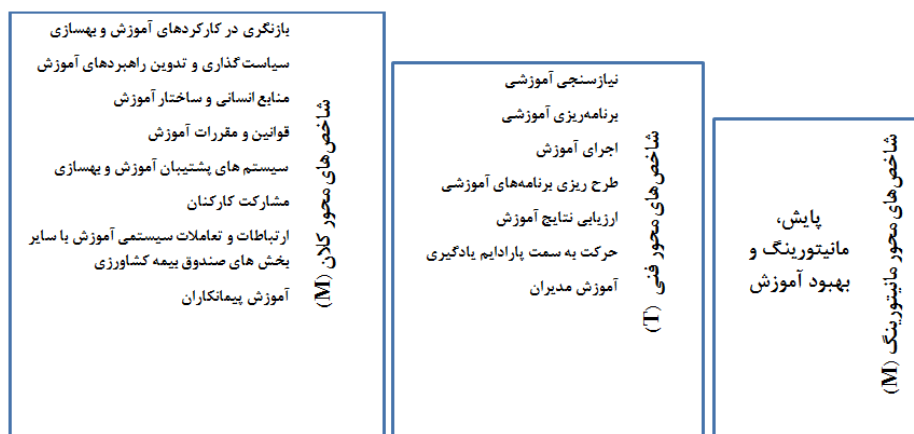
ردیف	محورهای آسیب شناسی	تعداد آرای اخذ شده	نمره سطح در مدل	تعداد محورهای متأثر از محور مبدأ	جمع	وزن
۱	آموزش مدیران	۸	۱۸	۱۸	۴۴	۱۰.۳۵
۲	منابع انسانی و ساختار آموزش	۷	۱۷	۱۵	۳۹	۹.۱۸
۳	سیاست گذاری و تدوین راهبردهای آموزش	۸	۱۵	۱۴	۳۷	۸.۷۱
۴	حرکت به سمت پارادایم یادگیری	۷	۱۸	۱۱	۳۶	۸.۴۷
۵	بازنگری در کارکردهای آموزش و بهسازی	۷	۱۳	۱۳	۳۳	۷.۷۶
۶	نیازسنجی آموزشی	۷	۱۲	۸	۲۷	۶.۳۵
۷	ارتباطات و تعاملات سیستمی آموزش با سایر بخش های صندوق بیمه کشاورزی	۵	۱۲	۸	۲۵	۵.۸۸
۸	طرح ریزی برنامه های آموزشی	۶	۱۰	۸	۲۴	۵.۶۵
۹	انتقال یادگیری	۶	۱۰	۷	۲۳	۵.۴۱
۱۰	سیستم های پشتیبان آموزش و بهسازی	۶	۸	۶	۲۰	۴.۷۱
۱۱	ارزیابی نتایج آموزش	۶	۵	۵	۱۶	۳.۷۶
۱۲	برنامه ریزی آموزشی	۶	۸	۲	۱۶	۳.۷۶
۱۳	آموزش پیمانکاران	۴	۶	۵	۱۵	۳.۵۳

۳۰۰۶	۱۳	۲	۵	۶	قوانین و مقررات آموزش	۱۴
۳۰۰۶	۱۳	۲	۵	۶	مشارکت کارکنان	۱۵
۲۰۱۲	۹	۱	۲	۶	پایش، مانیتورینگ و بهبود آموزش	۱۶
۱۰۱۸	۵	۱	۱	۳	اجرای آموزش	۱۷

منبع : (مطالعات نگارندگان)

### ۵/۳. سازماندهی محورهای آسیب‌شناسی در قالب مدل MTM

محورهای تعیین شده پس از بکارگیری نرم‌افزار ISM در قالب الگوی آسیب‌شناسی آموزشی MTM جانمایی شدند.



شکل شماره (۲) توزیع محورهای آسیب‌شناسی آموزشی در قالب الگوی MTM

### ۵/۴. طراحی برنامه و ابزارهای ارزیابی سیستم آموزش و بهسازی منابع انسانی

طراحی ابزار مبتنی بر محورهای مورد توافق، نهایی سازی و توافق در خصوص شاخص‌ها و برنامه‌ریزی و سازماندهی برنامه زمانی ارزیابی سه بخش طراحی برنامه و ابزارهای ارزیابی سیستم آموزش و بهسازی منابع انسانی می‌باشند که سازماندهی و اجرایی شدند.

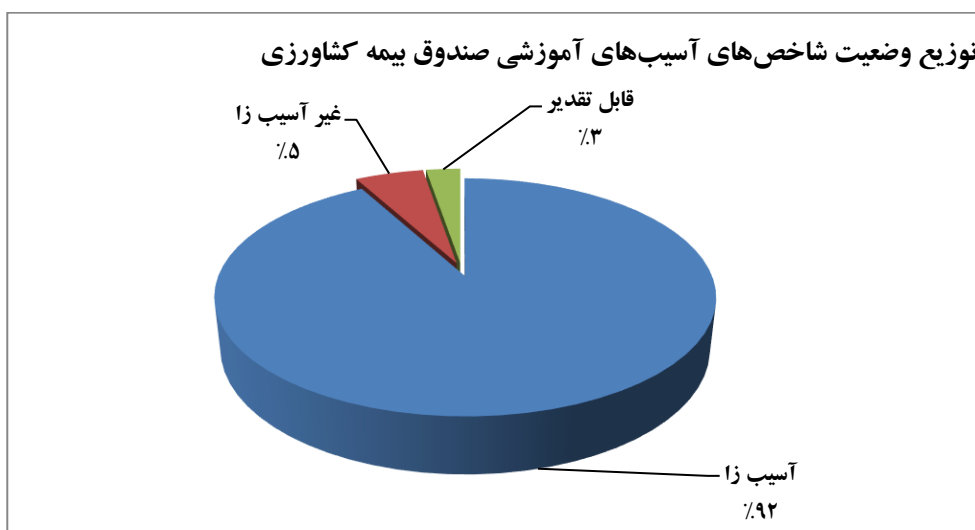
### ۵/۵. ارائه نتایج ارزیابی‌ها

#### ۵/۵/۱. توزیع عملکرد آموزش براساس آسیب‌های آموزشی

تحلیل شاخص‌های آسیب‌شناسی آموزشی ارائه توزیع عملکرد آموزش در ارتباط با آسیب‌های آموزشی از منظر وضع آسیب‌های آموزشی می‌باشد.

شواهد مبین این است که بخش قابل ملاحظه‌ای از شاخص‌های تعیین شده جهت نیل به شواهد مطلوب نظام آموزشی مورد توافق در صندوق بیمه کشاورزی، در زمره آسیب‌های آموزشی قرار دارند.

جدول شماره (۵) ارزیابی کیفی اقدامات و شواهد مرتبط با شاخص های تعیین شده آسیب شناسی			
شاخص های قابل تقدیر	توزیع وضع آسیب های آموزشی		تمرکز ارزیابی
	غیر آسیب زا	آسیب زا	
۲	۴	۶۹	تعداد شواهد اقدامی برخوردار از شرایط شاخص های تدوین شده



نمودار شماره (۳) توزیع شاخص های آسیب های آموزشی صندوق بیمه کشاورزی

#### ۵/۶. ارائه برنامه های بهبود و اولویت بندی آن ها

برای اولویت بندی برنامه های بهبود از امتیاز اولویت ریسک<sup>۱</sup> استفاده شد. برای استفاده از این رویکرد ابتدا شاخص های اولویت دهی تعیین شدند. این شاخص ها شامل پتانسیل برنامه بهبود بمنظور جلوگیری از آسیب های احتمالی در آموزش کارکنان، میزان تأثیرگذاری برنامه بهبود در تحقق اهداف و استراتژی های کلان صندوق و اهمیت اجرای برنامه می باشند. مطابق با این رویکرد برنامه های بهبود نهایی و ارائه گردید.

جدول شماره (۶) اولویت برنامه های بهبود	
نرخ RPN	عنوان برنامه بهبود
۹۰۰	تدوین برنامه بلند مدت آموزش و بهسازی صندوق بیمه کشاورزی

<sup>۱</sup> Risk Priority Number (RPN)

۸۶۴.۴	طراحی ساختار شورای عالی آموزش صندوق بیمه کشاورزی و پیش‌بینی سازوکارهای مرتبط با آن
۸۴۶.۷	استقرار استاندارد 10015
۸۲۹.۴	طراحی ساختار کمیته تخصصی آموزش صندوق بیمه کشاورزی و پیش‌بینی سازوکارهای مرتبط با آن
۸۱۲.۲	تدوین برنامه جامع آموزش و توسعه پیمانکاران
۷۹۳.۸	تدوین برنامه جامع آموزش و توسعه کارگزاران بیمه کشاورزی
۷۷۸.۳	استقرار طرح‌های جانشین پروری در فرآیند آموزش و بهسازی منابع انسانی
۷۶۱.۸	تدوین برنامه توسعه فردی (IDP) برای کارکنان
۷۶۱.۸	توسعه طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی کپسولی
۷۶۱.۴	تهیه دستورالعمل تدوین منابع آموزش و یادگیری
۷۵۲.۶	تدوین و سیال سازی نیازسنجی پویا (نیازسنجی سازمانی)
۷۴۵.۲	تعیین سبک یادگیری کارکنان
۷۴۵.۲	تدوین دستورالعمل طراحی تقویم آموزشی
۷۴۰.۹	طراحی مکانیزم‌های توجیه فراگیران
۷۲۹	طراحی مکانیزم‌های توجیه مدرسین و مربیان
۷۲۹	تدوین دستورالعمل طرح ریزی دوره آموزشی
۷۲۱.۳	ایجاد باشگاه مدرسین و مربیان و توسعه کیفی آن
۶۶۱.۸	تدوین دستورالعمل ارزیابی و سنجش اثربخشی آموزش و یادگیری و به کارگیری آن
۶۵۸	طراحی و توسعه مدل انتقال یادگیری
۶۴۷.۷	محاسبه نرخ بازگشت دوره‌های آموزشی
۶۳۵	تدوین دستورالعمل پرداخت حق التدریس مدرسین و مربیان آموزش و یادگیری
۶۳۳.۶	تدوین برنامه توسعه فردی (IDP) برای کارشناسان آموزش و بهسازی منابع انسانی
۶۱۹.۹	طراحی و توسعه باشگاه مدرسین و مربیان
۶۰۵.۴	اصلاح و توسعه ساختار آموزش و یادگیری
۶۰۵.۴	ایجاد سیستم مستندسازی آموزشی
۶۰۴.۸	جذب کارشناسان آموزش مورد نیاز
۶۰۴.۸	تدوین دستورالعمل پرداخت حق التالیف منابع آموزشی

۵۹۱.۴	بهره مندی و استفاده از کلیه مازول‌های نرم افزار ایده
۵۹۰.۴	تدوین دستورالعمل برون سپاری فعالیت‌های آموزش و یادگیری صندوق
۵۸۹.۷	طراحی نظام مدیریت رابطین آموزش و بهسازی
۵۷۹.۶	تدوین دستورالعمل انگیزش و الزامات کارشناسان آموزش
۵۷۹.۶	تدوین برنامه توسعه و تجهیز فضاهای آموزش و یادگیری صندوق بیمه کشاورزی
۵۷۹	تدوین دستورالعمل بودجه‌ریزی آموزشی
۵۷۶	تدوین نظامنامه، روش‌های اجرایی و دستورالعمل‌های مورد نیاز مدیریت آموزش و یادگیری
۵۷۶	تدوین برنامه جامع آموزش و توسعه رهبران و مدیران صندوق بیمه کشاورزی
۵۳۷.۹	طراحی و توسعه فرآیند بهینه کاوی در آموزش و بهسازی منابع انسانی
۵۳۷.۶	طراحی سیستم پایش و مانیتورینگ آموزشی صندوق بیمه کشاورزی
۵۱۷.۴	قطب بندی آموزشی و تشریح وظایف آن
۵۱۱.۷	طراحی سیستم گزارش گیری از عملکرد آموزش
۵۱۰.۷	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر روش سیستم دستبازی و پیاده‌سازی آن
۵۰۹.۱	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های OJT و پیاده‌سازی آن
۵۰۵.۱	طراحی داشبورد مدیریت آموزش و بهسازی منابع انسانی
۴۸۶.۷	توسعه فرهنگ آموزش و بهسازی منابع انسانی در صندوق
۴۷۳.۶	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های Elearning و پیاده‌سازی آن
۴۶۷.۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر روش گرنت (اعتبار ویژه آموزش و بهسازی) و پیاده‌سازی آن
۴۳۶.۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر سیستم شبیه سازها و پیاده‌سازی آن
۴۲۳.۱	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر ژورنال کلاب و پیاده‌سازی آن
۴۱۱.۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر منتورینگ و پیاده‌سازی آن
۳۹۳.۶	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر MOOC s و پیاده‌سازی آن
۳۸۲.۲	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر مربیگری و پیاده‌سازی آن
۳۶۴.۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر visit Site و پیاده‌سازی آن
۳۵۲.۶	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر هسته‌های یادگیری و پیاده‌سازی آن
۳۱۲	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر کلینیک یادگیری و پیاده‌سازی آن

۱۶۰	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر بازی‌های آموزشی
۱۵۹.۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر یادگیری ترکیبی و پیاده‌سازی آن
۹۰	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر گردش شغلی و پیاده‌سازی آن
۶۰.۴۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر یادگیری تجربی و پیاده‌سازی آن
۶۰.۴۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر فرصت مطالعاتی و پیاده‌سازی آن
۶۰.۴۸	تدوین دستورالعمل سازماندهی آموزش‌های مبتنی بر قرارداد یادگیری و پیاده‌سازی آن
۲۴	ترسیم چارت جریان داده (DFD)
۴	تدوین دستورالعمل نحوه استفاده از رایانش ابری در آموزش

#### ۴. بحث و جمع بندی

یکی از مهمترین یافته‌ها و نتایج در پژوهش حاضر تأکید بر آموزش پیمانکاران می‌باشد. و از این رو مدیران و کارشناسان در مصاحبه‌های تخصصی خود بر لزوم ایجاد ساز و کاری برای توسعه پیمانکاران تأکید زیادی دارند. در این پژوهش تدوین برنامه بلند مدت آموزش و بهسازی صندوق بیمه کشاورزی، تدوین برنامه جامع آموزش و توسعه پیمانکاران و استقرار استاندارد ۱۰۰۱۵، از جمله برنامه‌های بهبود آموزش و بهسازی منابع انسانی با اولویت بالا مورد شناسایی قرار گرفته است. پیشنهادی که در این بخش لازم به بیان آن می‌باشد این است که لازم است پس از تبدیل برنامه‌های بهبود به برنامه‌های آموزش و توسعه منابع انسانی در بازه‌های میان مدت و اجرای آن‌ها، آسیب‌شناسی دیگری جهت توسعه چرخه بهبود مستمر انجام شود. مطابق با پیشینه پژوهشی، نتایج به دست آمده با بالت و چولا (۲۰۱۰)، آیزنبرگر و دیویس (۱۹۹۰) و شاین (۱۹۹۶) در خصوص تأکید بر حمایت‌های سازمانی انطباق دارد. درخصوص روش‌شناسی پژوهش حاضر علاوه بر مطالعات فتحي و اجارگاه، خراسانی، نوری و بافنده (۱۳۹۲)، نوری (۱۳۹۳)، خراسانی، نوری و بافنده (۱۳۹۴)، فتحي و اجارگاه و نوری (۱۳۹۴) و نوری (۱۳۹۵) بر جنبه توسعه فرهنگ آموزشی (در پیمانکاران) تأکید بیشتری دارد.

## منابع

- (1) Wentworth D. Top Spending Trends for Training, 2016-2017. 2017. <https://trainingmag.com>.
- (2) Hamlin, B and Stewart, J (2011) What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain, *Journal of European Industrial Training*, 35 (3), pp 199-220
- (3) CIPD (2007) *Learning and the Line: The role of line managers in training, learning and development*, CIPD, UK
- (۴) نوری، فیروز. پیدایی، مهرداد. (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی آموزشی در سازمان‌ها (آموزش و بهسازی در هزار سوم)، انتشارات علم استادان.
- (۵) فتحی واجارگاه، کورش. نوری، فیروز. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی، انتشارات آبیژ.
- (6) Stracke, Christian M.(2010). *Quality Development and Standards in Learning, Education, and Training: Adaptation Model and Guidelines for Implementations*. <https://www.researchgate.net/publication/228871566>
- (7) Hill. Rosemary , Stewart. Jim. (2000). Human resource development in small organizations *Journal of European Industrial Training*.105-117.
- (8) Commission of the European Communities (1996), *Commission Recommendation of 3 April 1996 concerning the Definitions of Small and Medium-sized Enterprises*, Report C(96) 261 final, Brussels.
- (۹) فتحی واجارگاه، کورش، خراسانی، اباصلت، نوری، فیروز و بافنده، حمیده، (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی شرکت ملی نفت ایران، گزارش پژوهشی.
- (۱۰) نوری، فیروز، (۱۳۹۳). آموزش و بهسازی منابع انسانی سازمان تأمین اجتماعی ن. م. ج. ا. ا. و تدوین برنامه توسعه آموزش و بهسازی منابع انسانی، گزارش پژوهشی.
- (۱۱) شمس مورکانی، غلامرضا. صفایی موحد، سعید. فاطمی صفت، علی. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی براساس مدل سه شاخگی، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، شماره ۷، زمستان ۱۳۹۴ ص ۷۱ .
- (۱۲) خراسانی، اباصلت، نوری، فیروز و بافنده، حمیده. (۱۳۹۴). طراحی نظام جامع آموزش سازمان بازنشستگی کشوری (آسیب‌شناسی، نیازسنجی و طراحی دوره‌های تخصصی آموزش)، گزارش پژوهشی.



- (۱۳) فتحی واجارگاه، کورش و نوری، فیروز (۱۳۹۴)، آسیب‌شناسی آموزشی شرکت فولاد هرمزگان مبتنی بر مدل MTM و ارائه راهکارهای بهبود، گزارش پژوهشی.
- (۱۴) نوری، فیروز (۱۳۹۵)، آسیب‌شناسی آموزش نظام ورزش کشور (معاونت برنامه‌ریزی و آموزش وزارت ورزش و جوانان)، گزارش پژوهشی.
- (۱۵) طیبی، بهمن. زین العابدین، فلاح. (۱۳۹۶). فصلنامه پژوهش‌های فیزیولوژی و مدیریت در ورزش، سال نهم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۶ صص ۷۵-۸۳
- (۱۶) نوری، فیروز. فتحی واجارگاه، کورش و (۱۳۹۶)، آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی بانک دی و تدوین برنامه بلند مدت آموزش و توسعه منابع انسانی، گزارش پژوهشی.
- (۱۷) فتحی واجارگاه، کورش و نوری، فیروز (۱۳۹۶)، آسیب‌شناسی آموزش و بهسازی منابع انسانی شهرداری کرج ، گزارش پژوهشی.
- (۱۸) سلطانی، محمد رضا، نیکوکار، غلامحسین، پاشایی هولاسو، امین، خلیلی، احمدرضا. آسیب‌شناسی آموزش‌های سازمانی در یکی از مراکز نظامی نیروهای مسلح با استفاده از الگوی «FPSS»، مجله مدیریت فرهنگ سازمانی، شماره ۴۸، تابستان ۱۳۹۷، صص ۴۱۱-۴۳۸.
- (۱۹) زیدونی، زینب (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی نظام آموزش سازمان آب و برق خوزستان، زینب زیدونی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.

(20) Culha .Cagri, Culha .Osman (2010). The effects of organizational training on organizational commitment. *International Journal of Training and Development* 14:4.

(21) Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75, 51-59.

(22) Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41, 229-241.

## شناسایی ابعاد و مؤلفه های رفتاری مربیان کارآفرینی

محمد عزیزی\*<sup>۱</sup>

حمید حسین لو<sup>۲</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۰۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۳۰)

### چکیده

جامعه کسب و کار امروزی بیش از هر چیز به مربیان کارآفرینی نیاز دارد. مربیان کارآفرینی، کارآفرینان را تشویق می کند تا چشم انداز استراتژیک خود را به عمل تبدیل کنند. این تحقیق با هدف شناسایی مؤلفه های مربیان کارآفرینی در کسب و کارهای کوچک و متوسط صنعت دارویی کشور است. روش تحقیق این پژوهش توسعه ای - کاربردی و گردآوری داده ها کیفی است. به منظور شناسایی مؤلفه های مربیان کارآفرینی در کسب و کارهای کوچک و متوسط، ۱۶ نفر از خبرگان تجربی و مطلعین در زمینه مربی گری که به شیوه هدفمند و به طور خاص از تکنیک گلوله برفی انتخاب شدند، استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داد ها از روش کدگذاری باز و محوری استفاده شده است. تجزیه و تحلیل یافته ها نشان داد که عوامل و مؤلفه های مربیان کارآفرینی در کسب و کارهای کوچک و متوسط از سه عامل اصلی دانش و مهارت های مربی گری، ویژگی های روان شناختی و اقدامات مربیان کارآفرینی تشکیل می شوند.

**واژه های کلیدی:** مربی گری، مربی گری کارآفرینانه، مربی کارآفرینی، کسب و کارهای کوچک و متوسط

<sup>۱</sup> استادیار، دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول: m\_azizi@ut.ac.ir)

<sup>۲</sup> دکتری کارآفرینی، مدرس دانشگاه جامع علمی و کاربردی، تهران، ایران

## ۱- مقدمه

تأثیر گذاری کسب و کارهای کوچک و متوسط در اقتصاد کشورها همواره توسط صاحب نظران مختلف بررسی شده و نتایج نشان می دهد که نقش کسب و کارهای کوچک و متوسط به سبب تأثیر عظیم خود در اقتصادهای کشورها پررنگ است. براساس مطالعات انجام شده این گونه کسب و کارهای توانایی پاسخگویی سریع به تغییرات بازار و نیازهای مشتری را دارند (۱) و به آسانی می توانند خود را با شرایط جدید هماهنگ کنند و در واقع آن ها رفتاری پویا در مواجهه شدن با شرایط متغیر محیطی دارند. عوامل مختلفی از قبیل: محیط مساعد، منابع مالی، فعالیت های بازاریابی و فروش، بکارگیری مناسب فن آوری اطلاعات و غیره بر عملکرد و پایداری شرکت های کوچک و متوسط تأثیر دارند (۲). همچنین شرکت های کوچک و متوسط برخوردار از صفت رشد دارای چالش های: نیاز به کارمندیابی و آموزش افراد جدید، تغییرات دائمی در شرکت ها و محدودیت های منابع هستند. بخش عمده چالش های اشاره شده ماهیتا بحث نیروی انسانی هستند (۳). یافته های پژوهش های موجود نشان می دهند که وجود و استفاده از نیروی انسانی باانگیزه و ماهر به عنوان یکی از عوامل کلیدی برای موفقیت شرکت های کوچک و متوسط محسوب می شود (۴). بنابراین نیروی انسانی و آموزش و یادگیری به عنوان با ارزش ترین منابع سازمانی، در اعتلای اهداف و آرمان های شرکت ها کوچک و متوسط نقش اساسی ایفا می کند. بی تردید یکی از برنامه های کلیدی در توسعه کارکنان و به تبع آن موفقیت کسب و کارهای کوچک و متوسط، کشف استعدادهای بالقوه کارکنان و تلاش برای شکوفاسازی آن ها می باشد (۵). این امر همواره مستلزم اجرای برنامه های آموزشی و پرورشی متعددی است که از جمله آن ها می توان به مربی گری اشاره کرد. اساساً مربی گری یک رویکرد رشد است که فرد تمایل به پیشرفت مهارت های خود به کمک فرد دیگری دارد. مربی گری اساساً یعنی ساختار حمایتی مبتنی بر رابطه نزدیک بین فردی که منجر به یادگیری و رشد توانایی بالقوه در بستر خاصی از تغییر می گردد (۶). در دهه های اخیر ابزار مربی گری محبوبیت چشم گیری میان رهبران و کارکنان سازمان ها یافته است، به گونه ای که سازمان ها و کارکنانشان به مربی گری توجه زیادی مبذول داشته و منابع مادی، مالی و انسانی زیادی را بر روی آن سرمایه گذاری می کنند در واقع سازمان ها از مربی گری به عنوان روشی جهت رشد و توسعه کارکنان خود بهره می برند. بدون شک مربی گری نقش مهمی در روند شرکت های SMES دارد (۴). در این بین کارآفرینان با خطر فقدان ابزار و پشتیبانی (مشاوره، کمک های عملی) مورد نیاز برای ساختن یک کسب و کار موفق مواجهند. آن ها اغلب به کمک نیاز دارند تا سؤال های "درست" بپرسند یعنی بازنمایی های خود را به صورت تکراری و نه فقط به صورت موقت بهبود بخشند. به طور خاص، آن ها باید دیدگاه هایشان را تنظیم نموده و از طریق فعالیت های تجاری خود و دستاوردهای حاصل از آنها بیان محکمی به آنها ببخشند. مربی می تواند نقش تسهیل کننده و کاتالیزور را ایفا نماید. این به معنای یک

رویکرد شخصی برای مربی‌گری، یعنی تمرکز نه تنها بر روی کسب و کار، بلکه بر روی کارآفرین به عنوان یک فرد است. بدین منظور با توجه به محبوبیت و کاربردی بودن این پدیده در رشد و توسعه سازمان‌ها و با وجود افزایش مطالعات انجام شده در این زمینه تحقیقات کمی در خصوص مربی‌گری به ویژه مربی‌گری کارآفرینانه و ابعاد تشکیل دهنده آن انجام گرفته یا نسبتاً نادیده گرفته شده است (۷). تحقیقات انجام گرفته در این خصوص بیشتر بر فرایندها و ویژگی‌های مربی‌کسب و کار، اشاره کرده (۸) و کمتر بر مربی‌کارآفرینانه متمرکز بوده است. بر این اساس نتایج بررسی و تحقیق آودت و کوترت نشان می‌دهد موفقیت مربی‌گری کسب و کار یعنی میزان تغییر در دانش، نگرش و رفتار کارآفرین، میزان دستیابی به اهداف و میزان رضایت طرفیت متأثر از مشخصه‌های مربی، مشخصه‌های شاگرد، رابطه مربی - شاگرد و ساختار حمایتی آن (۹). از این رو، دانش محدودی نسبت به نقش مربی کارآفرین و متغیرهای وابسته به آن در فعالیت‌های کارآفرینانه وجود دارد که برای درک این نقش و مولفه‌های آن و توانمندی‌های کارآفرینانه نیاز است بدانیم که در کسب و کارهای کوچک و متوسطی که در حال رشد هستند چه بهره‌ای از مربیان کارآفرین می‌توان برد (۱۰). تحقیقات و مطالعات داخلی تاکنون پژوهش جامع ویژگی‌های و مولفه‌های مورد نیاز مربیان کارآفرین شناسایی نکرده است در نهایت این پرسش مطرح می‌شود: ابعاد مربی‌کارآفرین در کسب و کارهای کوچک و متوسط کدامند؟ این پژوهش با بررسی ابعاد و مولفه‌های مورد نیاز مربیان کارآفرین به فهم جدیدی از مربیان کارآفرینانه کمک می‌کند.

### پیشینه و مبانی نظری پژوهش

#### - مربی‌گری

مربی‌گری از دیدگاه دابس و اسکارچر<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) فرایندی است که به یک ارتباط دوتایی یا دوطرفه اشاره دارد که در آن یک فردی که از لحاظ سنی یا تجربه اندوزی برتر است حمایت‌ها و راهنمایی‌هایی را به فردی با تجربه و یا سن کمتر (مربی‌۲) ارائه می‌دهد. اگر چه ممکن است مربی از رابطه مربی‌گری سود ببرد اما هدف اصلی از یک رابطه رشد و توسعه شاگرد است (۱۱). همچنین جونز<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) معتقد بود که هدف مربی‌گری ارتقاء ویژگی‌های اعتماد نفس خود مسئولیتی و اعتماد افراد است. مربی‌گری، فراگیر را قادر می‌سازد تا یک رویکرد برای حل مشکلات و دستیابی به موفقیت و توسعه دهد و مربی فراهم کننده همه پاسخ‌ها، حل کننده همه مشکلات، تعلیم دادن و آموختن نیست، بلکه یک تسهیل کننده است (۳). آنچه دارای اهمیت است اینکه در تعریف‌های ارائه شده از محققان مختلف اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد و دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به آن وجود دارد. که برخلاف تفاوت ظاهری،

۱. Dobbs and Sarcher

۲. Protege

۳. Jons

همه آن ها مفهوم مربی گری را در قالب جملاتی خاص بیان کرده اند، جدول شماره یک چند تعریف از مربی گری را از نظر مختلف شرح داده است. برخی تعاریف مربی گری عبارتند از:

#### جدول ۱: تعاریف مربی گری

مربی گری هنر تسهیل یادگیری، عملکرد و بهسازی است و پیرامون تحقق نتایج بحث می کند مربی گری به فرد کمک می کند موانع را از راه بردارد، آن چه را که می خواهد مشخص کند، اهداف را بر اساس مقاصد و ارزش آن ها تنظیم کند(۸).
مربی گری استقرار مجموعه ای از رفتارهاست و به رهبران موفق در جهت رفتار مثبت و پایدار خود، کارکنان و سازمان کمک می کند(۲۱).
فدراسیون بین المللی مربی، مربی گری را همکاری با افراد در یک فرایند فکری و خلاق تعریف می کند که افراد را به افزایش دادن توانایی شخصی و حرفه ای خود ترغیب می کند. مربی گری، فرد را به عنوان متخصصی در زندگی و کارش محترم می شمارد و بر این باور است که مشتری خلاق، مدبر و کاردان است(۱۹).
یک فرآیند گروهی که بر راه حل تمرکز دارد، نتیجه گرا و همچنین سیستماتیک که طی آن مربی، بهبود اجرای کار، تجربیات زندگی، یادگیری خودکار و رشد شخصی متربی را آسان می کند(۱۸).
یک فرآیند جامع ارتباطی که طی آن مربیان، بازخورد عملکرد را برای اشخاص تحت تعلیم فراهم می کنند. موضوعات شامل ابعاد عملکردی آشکار و مربوط به کار می شوند (شخصی، بین فردی، تکنیکی) که بر توانایی و رغبت مربی به شرکت کردن در اهداف معنادار سازمانی و شخصی تاثیر می گذارند(۳۲).

بدین منظور می توان با توجه به تعاریف ارائه شده چنین استنباط نمود که مربی گری یک مفهوم چند بعدی است که حضور بسیاری از انواع مربی گری مانند روانشناسی، حرفه ای، ورزشی، احساسی و حضور مدیران و کارمندان را برجسته می کند(۱۲). همچنین با توجه به مطالب فوق می توان چنین بیان نمود که مربیان با داشتن تجربه در زمینه کسب و کار و کسب اطلاعات بهتر در مورد محیط محل فعالیت افراد می توانند فعالیت های افراد را توسعه دهند(۱۳).

### - مربی گری کارآفرینانه

مربی گری کارآفرینانه فرایندی جهت کمک به مدیران و مالکان کسب و کار است تا مهارت های مدیریتی خود را بازنگری و توسعه دهند (۱۲). بلومبرگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) مربی گری کارآفرینانه را می توان چنین تعریف نمود؛ مربی گری کارآفرینانه فرایندی با رویکردی جدید جهت تسهیل کارآفرینی و راهنمایی کارآفرینان جهت دستیابی به نیازهای مختلف فردی و سازمانی است (۱۴). همچنین از دیدگاه آودت و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) مربی گری کارآفرینانه باعث تقویت فعالیت های کارآفرینی می گردد و از این رو برنامه های اجرایی آن نیز دارای ارزش خواهد بود (۱۵). مربی گری کارآفرینانه ممکن است یک استراتژی عملی برای مشارکت یک برنامه توسعه کسب و کار داشته باشند. با این حال تحت این رویکرد مربی گری یک برنامه مستمر دقیق و سختگیرانه است که تضمین می کند در آن مربیان ابزاری برای کمک به کارآفرینان می باشند (۱۶). مربی گری کارآفرینی، حمایت به بار آورده و استقلال بنیانگذاران را با ایجاد محیطی تقویت می کند که منجر به استقلال در حل مشکلات روزمره و آتی می شود. از طرف دیگر، مربی گری، کارآفرینان را تشویق می کند تا بینش استراتژیکی شان را وارد عمل سازند. ویژگی متمایز مربی گری کارآفرینی، نسبت به دیگر مربی گری ها، تاکید اولیه اش بر روی کارآفرین به عنوان فردی برای تسهیل توسعه مهارت های مدیریتی و تقویت قابلیت مربی گری می باشد. از طرفی شاید بتوان گفت که حوزه فعالیت مربی گری کسب و کار و تاکید اصلی آن، حوزه مربوط به کار است نه زندگی شخصی (۱۷). شواهد زیادی وجود دارند که نشان می دهند که مربی گری کسب و کار، حمایت از افرادی را فراهم می سازد که دارای مسئولیت های مربی گری و مدیریتی در سازمان ها می باشند. نتایج فرض شده ی مربی گری کسب و کار شامل تغییرات در رفتارهای مدیریتی با افزایش های فرض شده در تاثیربخشی سازمانی می باشند (۴). همانطور که گرت<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) اشاره کرده است، مربی گری کسب و کار توسعه ی آمادگی برای پذیرش تغییر را بهبود داده و در تقویت مربی گری و مهارت های مدیریتی در دوره ی رشد بالا سهیم است، از آنجایی که مربی گری کسب و کار، دستیابی به هدف و خودکارآمدی مربی گری را بهبود می بخشد. مربی گر کارآفرینانه نیز به عنوان حمایت فردی و گروهی از افراد به منظور تقویت و توسعه مهارت های آنان از طریق یادگیری کارآفرینانه جهت شناسایی و تشخیص فرصت ها است (۱۸). هدف از مربی گری کارآفرینانه کمک به فرد برای رسیدن به اهداف خود برای شروع و اداره یک کسب و کار موفق است (فیشر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) و هدف مربی گری کسب و کار، دستیابی به تغییر رفتار مطلوب با استفاده از افزایش خودآگاهی و یادگیری و بنابراین بهره مندی از هر دو فرد و سازمان می باشد (۱۹).

<sup>۱</sup> . Blumberg

<sup>۲</sup> . Audet et al

<sup>۳</sup> . Grant

<sup>۴</sup> . Fishr

## – مربی کارآفرینی

مربی کارآفرین نقش تسهیل کننده در فرایندها و نوعی کاتالیزور را ایفا می کند، این بدان معناست که تمرکز نه تنها بر روی فرایندهای کسب و کار است بلکه بر روی کارآفرین به عنوان یک فرد نیز می باشد (۲۰)، همچنین روشا و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) معتقداند مربی کارآفرینانه، کارآفرینان را تشویق می کند تا چشم انداز استراتژیک خود را به عمل تبدیل کنند. از ویژگی های متمایز مربی گری کارآفرینانه تمرکز اصلی آن بر روی کارآفرین است به عنوان فردی که تسهیل می کند رهبری را در توسعه مهارت های مدیریتی و تقویت ظرفیت های رهبری (۲۱). از دیدگاه دیگر فعالیت های مربی گری کارآفرینانه در جهت تغییر و هدایت طرز تفکر صاحبان کسب و کار به ویژه مدیران عالی می باشد (۱۴). جهت دستیابی به چنین فرایندی نیازمند ایجاد یک فرهنگ کارآفرینانه نیز می باشد که خود یک فرایند بلند مدت خواهد بود. و نقش مربیان در ایجاد آن بسیار حیاتی و ضروری است. بر همین اساس مربی کارآفرین یک تجربه یادگیری خلاقانه را در افراد ایجاد می نماید، که باعث افزایش توانمندی های آنان در شناسایی و ایجاد فرصت های کارآفرینانه می گردد (۸).

در همین راستا جن و آودت<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) معتقدند که برای افزایش مهارت های افراد، مربیان کارآفرینی می بایست خود را همسطح شاگردان قرار دهند تا نتایج رضایت مندی حاصل گردد، که جهت حصول این امر نیازمند برخی از ابعاد و ویژگی های همچون، همدلی مربی، و توانایی گوش دادن، انتظارات مربی، استانداردهای توانمندسازی مربی می باشد (۲۲). بنابراین می بایست توجه نمود که مربی گری در کارآفرینی رویکردی است که به افراد و کارآفرینان بالقوه کمک می کند که از سطح ایده و نظریه فراتر رفته و فعالیت های عملی را انجام دهند که به بیشترین سود ممکن دست یابند. یک مربی کارآفرینی به افراد کمک می کند تا از تمام مشکلات و موانعی که به طور روزانه بر سر راهشان سبزی می شود، به سلامت گذر کرده و بر حوزه های اصلی و محوری کسب و کارشان که رشد و موفقیت پایدار را به ارمغان می آورد، تمرکز کنند (۶).

محققانی (از جمله کاتزانوا و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) معتقدند که، تشکیل مهارت های کارآفرینی مستلزم تغییر از سوی کارآفرین، و گام برداشتن بسوی کارکردهای بیشتر است. آن ها می گویند یادگیری زمانی آغاز می شود که کارآفرینان محدودیت های خود را بروز داده و شکافی بین توانایی حل مسئله و مهارت های خود کشف کنند. این شامل پذیرش نیاز به کمک، اعتماد به توانایی مربی برای ارائه پشتیبانی در

<sup>۱</sup> . Rosha et al

<sup>۲</sup> . Jean & Audet

<sup>۳</sup> . Kutzhanova et al

طول فرآیند یادگیری می باشد. فرد باید خود را متعهد و شایسته کسب مهارت های جدید کند. این یعنی در فرآیند یادگیری فعال بوده، و در نتیجه کارآفرین تصمیم می گیرد که با انجام انتخاب در میان گزینه های موجود و ارزش گذاری آن ها طبق فعالیت های یادگیری، انتخاب به یادگیری می کند. در واقعیت بنظر می رسد که افراد خلاق معمولاً نسبت به این فرآیند کمتر اشتیاق نشان داده، و هنگامی که تصمیم به این کار می گیرند، مشکلات آن ها تا جایی رسیده که فرد پشتیبان دیگر توانایی کمک نخواهد داشت (۴). بنابراین می بایست توجه نمود که مربی گری در کارآفرینی رویکردی است که به افراد و کارآفرینان بالقوه کمک می کند که از سطح ایده و نظریه فراتر رفته و فعالیت های عملی را انجام دهند که به بیشترین سود ممکن دست یابند. یک مربی کارآفرینی به افراد کمک می کند تا از تمام مشکلات و موانعی که به طور روزانه بر سر راهشان سبز می شود، به سلامت گذر کرده و بر حوزه های اصلی و محوری کسب و کارشان که رشد و موفقیت پایدار را به ارمغان می آورد، تمرکز کنند (۲۰). هر مربی در حوزه ای که در آن کار می کند، متخصص است، اما علاوه بر این آنها در بهینه سازی استراتژی ها برای هر کسب و کار نیز مهارت دارند. در واقع، شخصی که مهارت های مربی گری در کارآفرینی را کسب کرده است، دارای برنامه های و استراتژی هایی است که به او کمک می کند تا از تمامی ظرفیت های خود به عنوان یک کارآفرین بهره ببرد (۵).

از آنجا که یک مربی کارآفرین با افراد و مشاغل مختلف در تماس است، آن ها می توانند به عنوان قانونی برای اتصال صاحبان مشاغل که ممکن است شناختی از یکدیگر ندارند استفاده شوند. بنابراین مربیان نقش مهمی در ایجاد شبکه برای کارآفرینان مشتاق با ارائه دهندگان خدمات کسب و کاری موجود، ارائه دهندگان منابع مالی، تامین کنندگان مشاغل و مشتریان بالقوه ایفا نمایند. این در حالی است که شبکه سازی همیشه یک دارایی مهم برای مشاغل محسوب می شود (۲۳). تحقیقات حاکی از آن است که فرایند مربی گری، نوآموزان را قادر می سازد تا در یادگیری شناختی، همانند ظرفیت فرصت سازی و ایجاد یک دیدگاه منسجم به پروژه های کارآفرینی بتواند فضای مناسب را ایجاد نماید. به همین منظور برخی از مربیان کارآفرینی می توانند در کارهایی که از آن ها انتظار داریم نامناسب و حتی مضر باشند. بعضی از مربیان رفتارهای منفی خود را در مقابل رفتارهای منفی شاگردان از خود نشان می دهند که می تواند تاثیر بسزایی در تخریب روابط بین مربی و شاگرد بگذارد (۱۸). که می توان برخی از نقش ها و رفتارهای منفی را چنین بیان نمود؛ ۱. انتقال تعهد بیش از حد به شاگردان ۲. رفتار غیر اخلاقی ۳. فقدان اعتماد و غیره (ابی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). در این بین مربی گری می تواند یادگیری کارآفرینان را افزایش دهد که مربی با یک باز تعریفی از موقعیت موجود می تواند فرصتی برای ایجاد ایده های جدید از طریق فعالیت های هدفمند را برای شاگردان فراهم آورد. این امر می تواند وجود مربی و عدم آن را در دستیابی

---

<sup>۱</sup>. Eby



به خروجی های مثبت نشان دهد (۱۲). بنابراین تحقیقات در مورد مربی گری کارآفرینانه نشان می دهد که مربیان می بایست برای درک فرایندها و توسعه مهارت های ارتباطی و انتخاب سبک های ارائه مطالب خود به منظور ایجاد رویکرد موثر، آموزش های لازم را ببینند. که در این خصوص یادگیری فرایندهای روان شناسی از اولویت های اساسی به شمار می آیند. سالیون و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) از تحقیق خود در خصوص یادگیری کارآفرینانه نتیجه گرفت که یادگیری یک جزء جدایی ناپذیر از کسب و کار موفق است و مربی گری یک ابزار کارآمد است که کارآفرینان فرصت یادگیری از دیگران را دارند. و همچنین جینگر (۲۰۰۰) نیز از این یافته ها حمایت می کنند که در آن توانایی یادگیری از اشتباهات عامل مهمی در موفقیت کسب و کار است.

### -ویژگی های روانشناختی مربیان

شاید نتوان تمامی موارد ویژگی های یک مربی را شناسایی نمود. بهر حال، نقش مربی در موفقیت مربی گری نمی تواند به تنهایی، بیش از حد مورد توجه قرار گیرد (۲). شرمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) معتقد است که مهمترین صلاحیت برای مربی شخصیت است. افکار و اعتقادات و انتظارات خواه به صورت آگاهانه و یا ناآگاهانه، تاثیر بسزایی بر مربیان خواهند داشت و و این تاثیر به صورت مستقیم بر خودباوری و عملکرد بهتر مربی نقش ایفا می نماید (۲۴). بنابراین تحقیقات (رادین و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) نشان داد که اثرات افکار و احساسات (چه منفی و چه مثبت) محدود به تجربیاتی می باشد که از طریق روش چهره به چهره حاصل می گردد. یکی از ویژگی های مهمی که مربیان می بایست داشته باشند خودداری از عکس العمل ها و یا پیش بینی های شخصی خود است (۴). تلاش در جهت آگاه سازی افراد برای جلوگیری از تعصبات شخصی یکی از وظایف اصلی مربیان می باشد. که اجرای این فرایند باعث افزایش روند و عملکرد خود و مربیان خواهد شد (۲۵). یکی دیگر از ویژگی های مربیان، اعتماد به نفس، داشتن صداقت، تجربه و سطح بالایی از پیشرفت (بن سلم و همکاران (۱۲)، مک کیوت<sup>۴</sup> و همکاران (۸)، ممون<sup>۵</sup> و همکاران (۲۶)، ریکاردو<sup>۶</sup> و همکاران (۲۷)) می باشد. مربی گری موثر مستلزم داشتن نگرش درست درباره مربی گری و خلق و خوی مناسب و همچنین محرم بودن (مک کیوت و همکاران (۸)، ممون و همکاران (۲۶)، ترنر<sup>۷</sup> (۲۸)،

<sup>۱</sup>. Salion et al

<sup>۲</sup>. Sharman

<sup>۳</sup>. Radin

<sup>۴</sup>. McKevitt

<sup>۵</sup>. Memon

<sup>۶</sup>. Rekalde

<sup>۷</sup>. Turner

ریکار دو و همکاران (۲۷)) می باشد. آودت و همکاران (۲۰۱۲) معتقد بودند که یک مربی باید بتواند اعتماد متربی خود را بدست آورد، طوری که شاگرد آزادانه عمل کند و این امر به معنای ایجاد اعتماد و اطمینان است. کارآفرین باید تخصص مربی را تایید کرده و باور (ممنون و همکاران (۲۶)، جن و همکاران (۱۵)، سالوما<sup>۱</sup> و همکاران (۲۹)) داشته باشد که این تخصص در حل مشکلات شرکت سودمند خواهد بود. همچنین مربی باید بتواند کارآفرین را در پذیرش تغییر، کسب دانش یا مهارت های جدید و ایجاد یک پل ارتباطی (اس تی جان (۳۰)، دی هان<sup>۲</sup> (۹)، فتحی وارجارگاه و همکاران (۳۱)، بن سلم و همکاران (۱۲)، مک کیوت و همکاران (۸)، روشا و همکاران (۳۲)، ریکاردو و همکاران (۲۷)، متقاعد سازد. همچنین مچیتا و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که در رابطه ی مربی گری، تعهد بیانگر فداکاری مربی و مشتری برای انجام دادن فعالیت های مربوط به مربی گری است. تعهد و مسولیت (ریکالد و همکاران (۲۷)، آودت و همکاران (۶)، گان<sup>۳</sup> و همکاران (۳۳)، فتحی وارجارگاه و همکاران (۳۱)) شامل تضمین متقابل برای انجام دادن مسولیت های مربوط به برنامه های مربی گری است.

#### -اقدامات و رفتار مربی

علاوه بر تفاوت های فردی، رفتار مربی یک جنبه جدایی ناپذیر از تسهیل پیامدهای حاصله مرتبط می باشد. ادبیات مربی گری تعداد زیادی رفتار مربی گری را شناسایی کرده که تمامی آن ها می توانند منجر به نتایج مثبت در نتیجه مداخلات مربی گری می شود. با این حال برخی از آن ها نسبت به دیگر رفتارها تاثیر بیشتری را نشان می دهد (۳۴). بوسی<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۰) اشاره کردند که ساختار ارتباطی که شامل تفاوت های بین مربی و متربی است، مشارکت در چنین رفتارهای با ایجاد همکاری با کیفیت بالا باعث افزایش رابطه میان مربی - متربی می گردد. همچنین لسنازا<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) نشان می دهد که مربی نقش فعال تری در رابطه و تشویق روابط مشارکتی دارد و می تواند با ایجاد دستورالعمل های، مرز رسیدن به اهداف را مشخص نماید. همچنین رفتارهایی نشان می دهد که سرمایه گذاری بر روی مربی را می توان تضمین نمود که باعث همکاری بیشتر خواهد شد. از طرفی آموزش به وضوح به مربی کمک می کند که یک حس معتبر، احترام متقابل را در اختیار مربی و متربی قرار می دهد این نوع رفتار می تواند در جهت دستیابی به اهداف برنامه ریزی گردد و برای ایجاد یک همکاری ضروری به نظر می رسد (۲۳). محققانی (از جمله ماتزله<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸) پیشنهاد کردند که نیاز مربیان به کنترل درونی، موفقیت، احساسات،

<sup>۱</sup>. Salomaa

<sup>۲</sup>. De Haan

<sup>۳</sup>. Gan

<sup>۴</sup>. Bossi

<sup>۵</sup>. Lacerenza

<sup>۶</sup>. Matzler

مطالبه حقوقی و نوع دوستی می تواند رفتار مربی گری آن ها را تسهیل نماید. از طرفی ابتکار عمل و صراحت را در مربیان باعث افزایش انگیزه ذاتی خواهند بود همچنین تأکید کردند که یک مربی خوب باید شنونده خوبی باشد و ویژگی دلسوزانه وی برای ارائه خدمات راهنمایی مناسب مهم است (۳۷).

### -دانش و مهارت مربیان

دانش و ادراک مربیان به عنوان زیربنای پیش بینی ها و تصمیمات مرتبط، می تواند اطلاعاتی مناسب را در برگیرد که در صورت محدود کردن دانش و مهارت های مرتبط به عنوان یک محدودیت جدی تلقی می شود. تصمیمات خبره ای که توسط مربی گرفته می شود، مانند پیش بینی استعدادهای متریبان، دانش بسیار ظریف و آگاهانه ای است که براساس تجربیات گسترده، متنوع و آموزش های رسمی انجام گردیده است (۲۵). شواهد قابل توجهی در مورد توانایی پیش بینی بلند مدت و قابل قبول بودن مربیان در کشف استعدادها و ایجاد فضایی رقابتی وجود دارد. با اشاره به ارزش آن ها به عنوان منبع اطلاعاتی در این فرآیند، حوزه تصمیمات مربیان خبره و تأثیر آنها بر ویژگی های متریبان به صورت کلی بررسی قرار گرفته است، که احتمالاً به دلیل دشواری در تعیین فضای ذهنی و دانش و مهارت مربیان باشد. سرمایه گذاری های بر دانش و مهارت متریبان از لحاظ ادراکات این امکان را فراهم می کند تا درک غنی، تفصیلی از چرایی و چگونگی تصمیم گیری در مورد رشد و توسعه مربی گری را داشته باشیم (۵). دانش و انتشار آن یکی از اولویت های دارای اهمیت می باشد که (فیرلی، ۲۰۱۲) نیز بدان تأکید داشته و همچنین معتقد است که افراد با گرایش وظیفه شناسی بالا معمولاً دارای ویژگی های قابل اعتماد، جهت گیری در راه موفقیت هستند، آنها ممکن است احساس مسئولیت پذیری بیشتری در روند مربی گری داشته باشند. این ویژگی ها، به ویژه خلاقیت مربی برای انجام برنامه های مربی گری کارآفرینی بسیار مفید است (۳۸).

## جدول ۲: پیشینه تحقیق

نام پژوهشگر	سال	نکات کلیدی	نتایج
زهنتر و همکاران (۵)	۲۰۱۸	یکپارچگی دانش، داشتن تجربه کاری	نشان می دهد با درک چگونگی تصمیم گیری مربیان از یک سری تصمیمات، ادغام دانش تجربی و عملی ممکن است به ما امکان دهد توانایی پیش بینی مربیان را بتوان افزایش داد. از طرفی ارتباط بین دانش و قدرت دارای اهمیت می باشد که درک کنیم مربی گری یک محیط ایده آل برای شکوفایی اشکال قدرت (فرهنگی، ساختاری و اجتماعی) است
پولسن <sup>۲</sup> (۳۷)	۲۰۱۸	علم و دانش شناختی	نتایج نشان داد که مطالعات اندکی در مورد موفقیت یا عدم موفقیت توسعه ی استعدادهای مربیان وجود دارد، و این امر نشات گرفته از آن است که دانش کافی در مورد ویژگی ها و خصوصیات مربیان که می بایست مربیان بدان اشراف کامل داشته باشند وجود ندارد و این می توان در فرایند مربی گری تاثیر گذار باشد
بوزر <sup>۳</sup> و همکاران (۱)	۲۰۱۸	داشتن تجربه در حوزه کسب و کار مرتبط، خودباوری	نتایج حاکی از آن است که وجود عوامل های همچون خودباوری، انگیزه، داشتن هدف و اعتماد می تواند در رابطه بین مربی و مربی تاثیر گذار باشد در عین حال دانش و مهارت های مورد نیاز که یک مربی می بایست داشته باشد می تواند به طور مستقیم بر برگزاری جلسات مربی گری تاثیر بگذارد.
عزیزی و همکاران (۴۰)	۲۰۱۶	ویژگی های شخصیتی، خودکنترلی درونی، خودباوری، خودبینشی	نتایج نشان داد شاخص هایی همچون؛ داشتن تجربه و آشنایی با چالش های و نقاط کور کسب و کار، طرح ریزی فعالیت تعریف طرح چشم انداز و تعیین اهداف توسعه ای، داشتن اطلاعات مناسب از وزه کاری مربی، قدرت تجزیه و تحلیل مسائل، دانش و تجارب با آن ها،

۱. Zehntner

۲. Poulsen

۳. Bozer

<p>انگیزه بخشی و امید بخشی شاخص هایی هستند که بیشترین اهمیت را در چارچوب شایستگی های مورد نیاز مربیان کسب و کار دارند و به توجه و توسعه نیاز دارند.</p>			
<p>ویژگی های مختلف مربیان از جمله قصد مربی گری وی بیشترین تأثیر را در فرایند مربیگری دارد، که این عامل می تواند در کنار عوامل های دیگر همچون کیفیت و توانایی مربی به طور قابل توجهی موثر باشد. رابطه تعاملی بین مربی و متربی نیز تأثیر مثبت معناداری بر فرایند مربی گری دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که توانایی جذب و قصد یادگیری افراد متاثر از نوع رابطه بین مربی و متربی خواهد بود.</p>	<p>شخصیت، دانش، نیت مربی</p>	<p>۲۰۱۷</p>	<p>زگوا (۲۲)</p>
<p>نتایج نشان می دهد که رابطه بین مربی و متربی نقش واسطه ای مهمی را در فرایند مربی گری ایفا می نماید همچنین جهت پیشبرد اهداف خودباوری مربیان می تواند عامل اثر گذاری باشد که این عامل می تواند انگیزه مربی ان را افزایش داده و میزان یادگیری در آنان را نیز به طور چشمگیری توسعه دهد</p>	<p>رابطه بین مربی و متربی، خودباوری، انگیزه</p>	<p>۲۰۰۹</p>	<p>بارون و همکاران (۴۳)</p>
<p>وجود انگیزه متربی می تواند کیفیت همکاری را افزایش و تقویت نماید. زیرا افراد انگیزه زیادی را در فعالیت های که دارای اهداف مهمتری هستند هزینه می کنند. مانند ایجاد همکاری با مربی که بر رفتار مربی موثر می باشد، این گونه رفتارها باعث تقویت همکاری بین مربی و متربی می شود از طرفی مربیان براساس دانش ضمنی یا غریزه خود در مورد استعداد افراد تصمیم می گیرند.</p>	<p>انگیزه متربی، ایجاد همکاری</p>	<p>۲۰۱۹</p>	<p>الکساندار و همکاران (۲۵)</p>

<sup>۱</sup> .Xiao

<sup>۲</sup> .Alexandra et al

<p>در این تحقیق علاوه بر تاکید بر ارتقاء کیفیت همکاری، ایجاد یک رفتار مناسب که می تواند شامل ایجاد ارتباط، ارائه محتوای درست و رعایت طرفین باشد را در بر می گیرد. و همچنین این رفتار موجب سهولت تسهیم اطلاعات گردد. بنابراین ساختار ارتباطی و فرایند مربی گری، مربی را قادر می سازد تا یک رابطه با کیفیت بالا با مربی ایجاد نماید که مهمترین پیامد و دستاورد آن افزایش حس اعتماد بین طرفین می باشد.</p>	<p>کیفیت همکاری، ایجاد ارتباط موثر، تسهیم و اشتراک اطلاعات، ساختار ارتباطی</p>	<p>۲۰۱۷</p>	<p>آتاناسوپولو و همکاران (۳۵)</p>
<p>نتایج نشان داد که وجود عوامل های مختلف مانند حمایت های فرهنگی، حمایت های مالی، داشتن مهارت های مورد نیاز، وجود تمایل و اشتیاق کافی جهت پیشبرد اهداف تعیین شده می تواند با وجود دانش کافی و مدیریت زمان در طی دوره مربی گری به نتایج مطلوب از پیش تعیین شده دست یافت. که پیامدهای آن همچون افزایش ارتباط بین مربی و مربی، افزایش اعتماد به نفس، افزایش دانش و مهارت و غیره باشد.</p>	<p>شخصیت، مهارت های مرتبط کسب و کار، یادگیری، قصد و نیت</p>	<p>۲۰۱۷</p>	<p>استامباگ ۲ و همکاران (۴۲)</p>
<p>حاصل یافته های پژوهش تبدیل به یک مدل کیفی گردید که با توجه به مولفه های که بر یکدیگر تاثیر دارند نام برد. شرایط و ویژگی های که مربیان می بایست در فرایند مربی گری داشته باشند دارای اهمیت ویژه ای است که دو ویژگی مهارت های اطلاعاتی و آموزشی (که برای اجرای یک برنامه مربی گری حایز اهمیت و ضروری می باشد) و مهارت های ارتباطی و انگیزشی (اطاعا رسانی و داشتن مهارت های ارتباطی بسیار بالا برای مربیان در روش مربی گری مهم و اساسی است)</p>	<p>شرایط مربی، شرایط مربی، شرایط سازمانی، موانع های سازمانی، حوزه های مدیریتی</p>	<p>۱۳۹۳</p>	<p>فتحی واجارگاه و همکاران (۳۱)</p>

۱. Athanasopoulou

۲. Stambaugh

<p>نتایج حاکی از آن است که ایجاد انگیزه و هدایت آن از عوامل های تاثیر گذار در رابطه بین مربی و متربی است، بنابراین مربی می تواند با تشویق احساس انگیزه ی متربی، در راستای هماهنگی بیشتر باعث ایجاد انگیزه در سازمان شود. در این حال افرادی که دارای انگیزه قوی هستند می توانند با صرف انرژی بیشتر در مسیر دستیابی به اهداف خود اقدام نمایند. با توجه به روابط همکاری میان مربی- متربی، این همکاری می تواند باعث ترویج و ارتقاء اعتماد میان آن ها گردد. این اعتماد خود باعث افزایش احتمال تغییر رفتار متربی در جهت دستیابی بر اهداف و تمرکز بر اطلاعات رد و بدل شده میان آن ها شود</p>	<p>انگیزه، ارتباط مربی - متربی، تسهیم اطلاعات، اعتماد به نفس</p>	<p>۲۰۱۱</p>	<p>بارون همکاران (۳۶)</p>
---	--	-------------	---------------------------

از نظر رولین و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) مطالعات محدودی در مورد موفقیت یا عدم موفقیت توسعه استعداد های متربی وجود دارد، و مواردی که ورزشکارانی را دنبال کرده اند که شامل برنامه های توسعه استعدادها می شوند، چگونگی انتخاب ورزشکاران برای ورود به حوزه مطالعه به خوبی تشریح نمی کند که این شاید عدم دانش کافی مربیان در خصوص ویژگی های متربی باشد که این امر در نتیجه درک فرایند تصمیم گیری دارای اهمیت می باشد (۳۷).

یافته های پیون و همکاران (۲۰۱۷) نشان می دهد با درک چگونگی تصمیم گیری مربیان از یک سری تصمیمات، ادغام دانش تجربی و عملی ممکن است به ما امکان دهد توانایی پیش بینی مربیان را بتوان افزایش داد. از طرفی ارتباط بین دانش و قدرت دارای اهمیت می باشد که درک کنیم مربی گری یک محیط ایده آل برای شکوفایی اشکال قدرت (فرهنگی، ساختاری و اجتماعی) است (۳۸). به علاوه، لایل و کوشیون (۲۰۱۶) دریافتند که قدرت و دانش در ساختار رابطه مربی-متربی در برنامه های مربی گری رابطه مستقیم دارد. بنابراین مربی گری و مرشدی ابزاری برای حمایت از کسب دانش افراد و همچنین افزایش سطح یادگیری سازمانی است. مربی گری و مرشدی می توانند تغییراتی در تفکر اشخاص در خصوص ایجاد یک ذهنیت نوآورانه داشته باشند (۵). در این میان مربیگری به عنوان تسهیل کننده یادگیری در فضاهای که مشارکت وجود دارد افراد را ترغیب می کنند تا برای خودشان فکر کنند و راه

<sup>۱</sup> . Baron et al

<sup>۲</sup> . Rollin et al

حل هایی برای موضوعات و چالش های موجود در سازمان پیدا نمایند بنابراین مربیان از تفکر جدید که منجر به دانش می شود حمایت و پشتیبانی می نمایند(۴).

## ۲- روش پژوهش

در این تحقیق برای شناسایی و درک کامل تر ابعاد و مولفه های رفتاری مربیان کارآفرینی، با توجه به هدف از روش توسعه ای و از منظر اجراء، از توصیفی - اکتشافی با رویکرد کیفی استفاده شده است. این تحقیق که در شرکت های کوچک و متوسط دارویی ایران انجام شده است از نظر هدف کاربردی- توسعه ای بوده است. هم چنین ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه است. جامعه مشارکت کنندگان، خبرگان تجربی و مطلعین در زمینه مربی گری کارآفرینانه هستند که در شرکت های دارویی تجربه مربی گری کارآفرینانه داشته اند. بنابراین افرادی که سابقه مربی گری کارآفرینانه داشتند به روش گلوله برفی انتخاب شده اند. سوالات مصاحبه واقع محور بوده و تجربیات رفتاری مربیان را استخراج می کردند. بعد از انجام ۱۶ مصاحبه نیمه ساخت یافته، اشباع نظری به دست آمد. مصاحبه ها ابتدا پیاده سازی و تبدیل به متن شدند. تحلیل محتوای متن مصاحبه ها با استفاده از کدگذاری باز و محوری انجام شد و گزاره های کلامی استخراج گردید. به طور کلی فرایند تحلیل بصورت تحلیل مضمون انجام شد که در آن داده ها مرور، سازماندهی، کدگذاری، طبقه بندی، مقوله بندی و ایجاد موضوع(تم) شده است. اعتبار و کیفیت داده های تحقیق از طریق سه سونگری و تایید آنها توسط مشارکت کننده و پژوهشگر دیگری انجام شد.

## ۳- یافته ها

پس از پیاده سازی مصاحبه ها، فرایند کدگذاری شامل سه مرحله شناسایی شواهد، شناسایی و ترکیب مفاهیم اولیه، و شناسایی مقوله هاست. در جدول شماره (۱) نمونه ای از کدگذاری اولیه آورده شده است.

جدول ۳: نمونه ای از کدگذاری اولیه

نمونه	شواهد گفتاری	مفهوم سازی
۱۰	اگر می خواهیم که افراد بر اساس آنچه که تصمیم گیری شده است کاری را انجام دهند باید سعی کنیم که فاصله خودمون رو با فرد مورد نظر کمتر کنیم و بیتونیم رابطه ای ایجاد کنیم که حس دوستانه بودمون و نزدیک بودن رو بهش تداعی کنیم و در ادامه شروع کنیم به اینکه داریم به حرف های اون گوش می کنیم و یک شنونده خوبی برای درد دل ها،	همدلی رابطه دوستانه احساس نزدیکی کردن شنونده خوب بودن



نمونه	شواهد گفتاری	مفهوم سازی
	مشکلات... و تنش های که در خودش یا با مشکلات و رویدادهای شغلی برایش اتفاق افتاده هستیم	
۱۴	یکی از مواردی که مشاوران می بایست داشته باشند اینکه خودشان در هر حال یادگیری و انتقال دانش و تجربه با دیگران باشد. و صرف اینکه فقط ارائه دهنده است بسیار اشتباه است.	یادگیری و انتقال دانش
۱۴	مربی باید مهارت و توانایی داشته باشد تا دیدگاه و نظارت دیگران رو درک کنه و اون ها رو بفهمه همون شکافی که در مدیران قبلی دیده می شد و اینکه این توانمندی رو داشته باشه تا بین خواسته ها و نیازهای که افراد و یا گروه ها نسبت به شرکت و نوع عملیات دارند رو بالانس کنه و به تعبیری در هر زمانی باید حضور داشته باشه	مهارت و توانایی درک افراد در دسترس بودن
۱۱	مربیانی از دید شرکت دارای اولویت هستند که ایده پرداز و بتوانند ارائه راهکارهای جدید رو در جلساتشون به شدت چشم گیر باشه و این روی می توانیم از ارزیابی کلاس ها متوجه شویم که افرادی که حضور پیدا می کنند تغییر در نوع نگاه و دریافت دانش و مهارت ها باید مشهود باشه که باعث اعتماد به نفس خواهد شد	تفکر خلاق و ایده پرداز ارزیابی مستمر تقویت اعتماد به نفس
۱۱	از دید من مربیان باید برای ارائه بهتر مهارت ها و دانشی رو که کسب کرده اند ارائه بدن حداقل تجربه ی این گونه محیط ها رو در سبب کاری خودشان داشته باشند و مهارت های مورد نظر در افزایش دهند تا راحت تر به افراد انتقال بدن	تجربه محیط کار آفرینی مهارت ها و دانش ارائه مطالب با کیفیت
۱۱	برای رسیدن به این دید و نگاه باید نگرش خودمون رو عوض کنیم چون اگر بخوایم درست توجه کنیم ارتباط یک فرایند چرخشیه که از هر طرف نگاه کنی خودتو در اون می بینی پس سعی می کنی که اول به خود صدمه نزنی به به دیگران. و این ارتباط به خصوص اگر در مکان بیمارستان باشی الزام داری که همیشه در دسترس باشی	در دسترس بودن ارتباط با دیگران
۱۳	مربی باید بتونه به با ایجاد ارتباط مناسب با شاگردان، سعی کنه سوالاتی که قرار است مطرح بشه شکل هدفمندی به خودش بگیره. و همچنین باید سوالاتی رو هم که می پرسد به گونه ای باشد که فرد را در	ارتباط مناسب با افراد پرسش سوالات چالشی ایجاد انگیزه

نمونه	شواهد گفتاری	مفهوم سازی
	مسیر درستی قرار بده و به هدفی که دنبال می کنده نزدیکتر کنه	
۱۳	چیزی که باید مورد توجه قرار داد اینکه دیدگاه مربیان و مشاوران یک نگاه مثبت به افراد و توانایی های اون ها باشه و بتونه این توانایی های به سمت درست هدایت کنه...و به کمک این افراد و با تغییر دادن روش ها و فرایندهای که در واحد وجود داره به دنبال فرصت های باشه که بتوانند بهترین نتیجه رو ارائه بدن	داشتن نگاه مثبت شناسایی فرصت های کارآفرینی
۷	....مربیان باید واجد شرایط لازم باشند منظور اینکه به سرو گردن باید از فردی که می خواهد به حرفش گوش کنه باشد یعنی مهارت در گوش دادن، پرسیدن سوالات موثر و کارآمد که باید در راستای نیاز و مشکلات فرد باشه، ایجاد و حفظ رابطه موثر و پیدار، تجربه لازم در محیط های رقابتی و اینکه بسیار خلاق باشه و از هر چیزی به فرصت بسازد و این نیاز به تجربه زیاد و دید باز داره که باید داشته باشند.	شنونده خوب بودن پرسیدن سوالات مطابق با نیاز متربی داشتن تجربه ی محیط های کارآفرینی شناسایی و تشخیص فرصت های محیطی
۷	....مربی می تواند کار خود رو خوب انجام بده که با مسائل روز حرکت کنه و سواد خودش رو به روز نگه داره و بتواند این مسائل رو با هر کسی با هر نوع فرهنگی که دارند در میان بذاره و برای درک بهتر موضوعات و حل برخی از مسائل نتیجه بهتری بگیرد و اگر نیاز است تا جاهای را به فرد گوش زد کند و یا راهنمایی کند اقدام نماید. و مهتر اینکه یکی از الزاماتی که مربی باید رعایت کند بیطرفی و بدون هیچ گونه خودخواهی و تعصب بی جا نسبت به یک موضوع در مورد مسائل اظهار نظر کنه.....	داشتن کنجکاوی ها در خصوص مسائل جدید توانایی تعامل با فرهنگ های مختلف ارائه بازخورد در زمان و موقعیت مناسب بی طرفی و بدون پیش داوری قضاوت کردن
۱	.....کسی که فرد دیگری رو آموزش می دهد باید خودش حداقل یکبار کسب و کاری تجربه کرده باشد و یا راه اندازی کرده باشه و یا حداقل علاقه خاصی به آن داشته باشد و با تمام مشکلات و اتفاقاتی که در این راه ایجاد میشه رو لمس کرده باشد و این یعنی اینکه مربی کانلا با مفاهیم خلاقیت نوآوری فرایند های پرورش و غیره آشنایی خواهد داشت	داشتن تجربه راه اندازی کسب و کارهای جدید علاقه و تمایل به موضوعات متنوع کسب و کار آشنایی با فعالیت های کارآفرینانه
۸	...در کنار اینکه یک مربی باید با طرح سوالات مفید و هدفمند از افراد بخواهد که در این مسله درگیر بشوند. باید توانایی ارائه بازخورد های مناسب رو هم داشته باشه و از مهارت های شنیداری خوبی هم برخوردار باشد	ایجاد ارتباط مناسب مربی با دیگران شنونده خوب بودن ارائه بازخورد های مناسب طراحی سوالات چالشی

نمونه	شواهد گفتاری	مفهوم سازی
۸	از نظر من دارای اهمیت است که فرد ارائه دهنده باید یک شخصیت مقتدر باشد درست که کارها باید به شکل تیمی باشد ولی باید قبول کنیم که فردی با چنین شخصیتی نسبت به دیگران برای توجیه خودشون جلوتر هستند و فرد به نوعی مجذوب اقتدار وی می شود	داشتن شخصیت مقتدر کار تیمی
۸	کاری مربی برای افراد خلاق و ریسک پذیر می کنه این است که اولاً آن ها رو در مسیر درست هدایت کند دوما اینکه برای رسیدن به هدفی که مدنظر دارند انگیزه لازم رو به آن ها تزریق کند.	دادن روحیه به افراد ایجاد انگیزه لازم
۸	...مربی باید نشان بدهد که موفقیت و ارتقاء یافتن فرد چقدر براش مهم و قابل ستایش است و در مقابل فرد رو تشویق کند و بگه که جقدر مهم که اگر برای حل رویدادهای که رخ می دهد راه حل های جدیدی ارائه می دهد	حمایت و تشویق افراد برای خلق فعالیت های جدید نشان دادن اهمیت موفقیت افراد
۱۶	مربیان باید به اون ها همت بگذرانند بحث های انگیزشی، هدف گذاری، ارتباطات قوی ایجاد کردن و یا نحوه پیاده سازی مهارت های ارتباطی مثل شنونده خوب، گوش دادن خوب، پرسیدن، سوال کردن، چالش ایجاد کردن تا افراد با ایجاد درگیرهای ذهنی بتونن مسائل رو تجزیه و تحلیل کنن	طراحی سوالات چالشی گوش دادن پرسیدن برخورداری از مهارت های ارتباطی شنونده بودن درگیری ذهنی
۱۶	این تبادل باید با ایجاد کردن انگیزه بین فر به وجود بیاید و این انگیزه در ابتدا باید در خود مربی ایجاد بشه بعدا روی فرد تاثیر داشته باشد تا اگر قراره کار به درستی پیش بره و یک ارتباط معناداری اینجاده بشه به خوبی انجام شود	ایجاد انگیزه ایجاد ارتباط
۱۳	چیزی که مدنظر است اینکه مربی به دنبال مسائل و رویدادهای جدید باید باشد و کاری کنه که دیگران هم مانند خودشون باشند و به دنبال روش ها و راهکارهای جدید باشند	کنجکاوی به مسائل جدید پرورش کنجکاوی افراد
۲	...قطعا اگر مربی تساط کافی و کاملی بر روی کار خودش داشته باشد مثلا، تجربه کافی، سوالات خوب و درستی بپرسد، شنونده خوب باشد، خوب ببیند و موارد مشابه رو تجربه کرده باشد، خوب بتواند حرف بزن، صبور باشد و شناخت کاملی از محیط داشته باشد قعطا به درستی آموزش می دهد	پیشتازی در ایجاد ارتباط با افراد شناخت کامل محیط شنونده خوب بودن داشتن صبر و حوصله سوالات خوب

مفهوم سازی	شواهد گفتاری	نمونه
داشتن مدرک تحصیلی بالا کم کردن فاصله ارتباطی	..مربی که مدرک تحصیلی بالای داشته باشد قطعاً می تواند در ارتباط ایجاد کردن و همراهی کردن خودش با دیگران موفق تر عمل کند و اگر این مدرک هم با کارش یکی باشد که نتیجه عالی تر هم میدهد	۲
داشتن صداقت شفاف سازی ارتباط دوستانه	... هر چقدر صداقت و صراحت و اعتمادسازی بیشتر باشد تعامل بین کارکنان و مربی راحت تر و یادگیری راحت تر می گردد	۶
مهارت ارتباط از طریق تجربه کم کردن فاصله ارتباطی داشتن تجربه ی محیط های کارآفرینی	مربی باید بسیار حاذق باشد و دانش و اطلاعات کافی در زمینه های گوناگون به خصوص کارآفرینی و حتی مباحثی در حوزه دارو هم داشته باشد تا بتواند اعتماد و اطمینان افراد را جلب کند. و در صورتی که فرد متوجه شود که مشاور به کار خودش وارد و می تواند کمک کند این امکان وجود دارد که اطلاعات بیشتری در اختیار وی قرار دهد.	۱۵
استفاده از کلمات درست در ارتباط شنونده خوب بودن پرسیدن سوالاتی که مطابق با نیاز داشتن دانش و تجربه لازم در زمینه مربی گری	پرسیدن سوالات متنوع و در عین حال بحث برانگیز که افراد رو به چالش بکشند باید نوع سوال ها براساس نیازهای فرد باشد تا اون ها به هیجان بیارند و ایجاد کنه که خوب فکر کنند و برای هر موضوعی راه حلی رو بدن. شنونده خوبی باشد تا پاسخی که میدند رو بشنوند و عکس العمل درست بده و مربی بایستی در زمینه مهارتهای مربی گری دانش کافی رو داشته باشد	۱۵
ایجاد انگیزه ایجاد ارتباط	.... شاید یکی از مهمترین عوامل مربی گری، که مربیان داشته باشند اینجا انگیزه لازم به فرد باشد. و این انگیزه در ابتدا باید در خود مربی ایجاد بشه بعداً روی فرد تاثیر داشته باشد تا اگر قراره کار به درستی پیش بره و یک ارتباط معناداری اینجانب بشه به خوبی انجام شود	۱۵
مشارکت در پردازش ایده ارتباط با دیگران درک دیگران	افراد بخوان که یک مربی کنارش باشد و در تحلیل کردن ایده های ابداعی که قبل به نتیجه نرسیده و یا تکمیل نشده راهنمایی کند و و با اینکار یک حس مشارکتی و اهمیت دادن به فرد مقابل رو نشون می دهد.	۱۶
صبور بودن صداقت داشتن رازدار بودن	مربی باید صبور، با صداقت و محرم واقعی اسرار باشد	۹

منبع: (یافته های نگارندگان)

در مرحله دوم کدگذاری ثانویه انجام شد که در این محله موارد تکراری حذف گردیدند و موارد متفاوت با توجه به ویژگیهای مشابه در یک بعد جدید قرار گرفتند و شاخص های مربوط به هر یک از ویژگی ها شناسایی شدند و در نهایت جهت ارتباط شاخص ها با هر یک از ابعاد ارتباطات لازم ایجاد شد که در جدول (۴) کدگذاری ثانویه یافته ها نشان داده شده است.

جدول ۴. کدگذاری ثانویه

ابعاد	مؤلفه	شاخص	شواهد مصاحبه شوندگان
دانش و مهارت های مربی گری	مهارت های ارتباطی و انگیزشی	مهارت ارتباط از طریق تجربه	م ۱۵، م ۲، م ۱۴، م ۴
		ارتباط مناسب مربی با دیگران	م ۱۰، م ۱۴، م ۱۱، م ۱۶، م ۶، م ۱۲، م ۴، م ۷، م ۵، م ۱
		استفاده از کلمات درست در ارتباط	م ۱۳، م ۲، م ۹، م ۱۵، م ۱۲
		پیشتازی در ایجاد ارتباط با افراد	م ۳، م ۶، م ۷، م ۱۳، م ۲
		ایجاد فضای دوستانه در گرفتن بازخورد	م ۲، م ۱۶، م ۱۱، م ۳
		کم کردن فاصله ارتباطی	م ۱۰، م ۱۲، م ۱۶، م ۱۱، م ۲، م ۱۵، م ۳، م ۷
		ایجاد انگیزه لازم	م ۱۳، م ۶، م ۱۴، م ۸، م ۱۶، م ۱۱، م ۴، م ۷، م ۱
		پرسیدن سوالات چالشی	م ۱۱، م ۱۳، م ۸، م ۱، م ۱۶، م ۱۰
مهارت پرسشگری	مهارت پرسشگری	توانایی پرسیدن سوالاتی که منجر به ظهور دیدگاه های جدید	م ۱، م ۶، م ۱۳، م ۷
		پرسیدن سوالات مطابق با نیاز افراد	م ۷، م ۶، م ۱۴، م ۲، م ۱۶، م ۱۵، م ۱
مهارت گوش دادن	مهارت گوش دادن	توجه به صحبت ها و گفتار دیگران	م ۶، م ۵، م ۱۴، م ۱۶
		شنونده خوب بودن	م ۲، م ۱۵، م ۸، م ۴، م ۳، م ۵، م ۳، م ۱۲، م ۱۰، م ۱۶
مهارت بازخورد	مهارت بازخورد	ارائه بازخوردها از ارزیابی ها	م ۳، م ۱۰، م ۸
		ارائه بازخورد در زمان و موقعیت مناسب	م ۸، م ۷، م ۳، م ۲
مهارت تحلیلی	مهارت تحلیلی	توانایی تجزیه و تحلیل مسائل و رویدادها	م ۷، م ۱۱، م ۸، م ۲، م ۵
		استفاده از تجربه ی محیط های کارآفرینی	م ۱، م ۱۳، م ۱۲، م ۹
		تحلیل واقع گرایانه محیط	م ۱۰، م ۱۵، م ۱، م ۳، م ۲
		شناسایی و تشخیص فرصت های محیطی	م ۱۳، م ۷، م ۱، م ۴، م ۵

ابعاد	مؤلفه	شاخص	شواهد مصاحبه شوندهگان
	دانش تخصصی	انعطاف پذیر بودن در ارائه راه حل ها	م، ۶، ۴م
		بکارگیری تجربه در زمینه مربی گری	م، ۸، ۱م، ۱۳م، ۸م، ۱۵م
		داشتن دانش لازم در زمینه مربی گری	م، ۸، ۱۵م، ۱۳م، ۱م
		داشتن مدارک علمی بالا	م، ۳، ۱۳م، ۱۵م، ۷م
		بکارگیری بهینه از امکانات و تکنولوژی در ارائه خدمات	م، ۵، ۷م، ۱۱م
برونگرایی	توانایی در پاسخگویی	داشتن نگاه مثبت	م، ۱۰، ۷م، ۴م، ۱م
		تقویت روحیه افراد	م، ۱۳، ۱م، ۱۵م، ۱۲م، ۷م
		مسئولیت پذیر بودن	م، ۱۴، ۵م، ۱۶م، ۸م، ۳م
		داشتن شخصیت مقتدرانه	م، ۹، ۱۳م، ۲م، ۶م
		در دسترس بودن	م، ۸، ۳م، ۱۵م، ۴م، ۸م
		تقویت اعتماد به نفس افراد	م، ۱۱، ۱۲م، ۴م، ۷م
		داشتن صبر و حوصله	م، ۳، ۱۳م، ۱۵م، ۱م، ۲م، ۴م
ویژگی های روان شناختی	گشودگی	تقویت صبر و شکیبایی در افراد	م، ۹، ۱۵م، ۱م، ۵م، ۹م
		دنبال مسائل و رویداد های جدید	م، ۱۲، ۱۳م، ۷م، ۶م، ۱۲م
		داشتن اطلاعات و دانش متنوع	م، ۱م، ۱۳م، ۲م، ۶م
		کنجکاوی در خصوص مسائل جدید	م، ۱۳، ۷م، ۲م، ۸م، ۱۳م
وظیفه شناسی	توافقی	بی طرفی و بدون پیش داوری قضاوت کردن	م، ۱۱، ۳م، ۷م
		پایبند بودن به اسرار افراد	م، ۷، ۴م، ۸م، ۵م، ۱۳م، ۷م
		ایجاد فضای اعتمادسازی	م، ۴، ۱۴م، ۱۵م، ۷م، ۲م، ۱۲م، ۴م
		پیروی از قواعد	م، ۱۵، ۴م، ۶م
		داشتن صداقت و شرافت	م، ۱۰، ۲م، ۱۵م، ۳م، ۶م، ۱۰م، ۱۶م، ۱م، ۷م، ۵م، ۸م، ۹م، ۱۲م، ۷م، ۴م
اقدامات	زمینه کاری	تجربه راه اندازی کسب و کارهای جدید	م، ۱۵، ۲م، ۱م
		تجربه توسعه و بهبود کسب و کارهای فعلی	م، ۱۵، ۱۳م، ۱م
		تجربه فعالیت های کارآفرینانه	م، ۵، ۱م، ۱۵م، ۴م، ۸م، ۵م

ابعاد	مؤلفه	شاخص	شواهد مصاحبه شوندگان
مدیریت احساسات		تجربه در کسب و کارهای مشابه	م ۶، م ۱۱، م ۱۶، م ۸، م ۱۲
		درک احساسات افراد	م ۱۳، م ۳، م ۱۲، م ۱۰
		حمایت و تشویق عاطفی افراد برای خلق فعالیت های جدید	م ۶، م ۵، م ۸، م ۷، م ۳
برقراری ارتباط		نشان دادن اهمیت موفقیت افراد	م ۳، م ۱۶، م ۱۰، م ۸
		توانایی ایجاد تمایل به تغییر در افراد	م ۱۳، م ۱، م ۲، م ۱۲
		ارائه مطالب با تاثیرگذاری بالا	م ۵، م ۱۰، م ۱۳
		توانایی درک دیگران	م ۱۴، م ۶، م ۲، م ۱۲
مساله گشا		توانایی تعامل با افراد و فرهنگ های مختلف	م ۷، م ۱۲
		ایجاد چالش های ذهنی در افراد	م ۴، م ۳، م ۱۲، م ۵
		مشارکت در پردازش ایده ها	م ۱، م ۱۳، م ۱۵، م ۱۰، م ۱۶، م ۵
		مشارکت دادن افراد در مسائل و راه حل ها	م ۱۳، م ۸، م ۱۲
		درگیر شدن مستقیم با مسائل کارکنان	م ۲، م ۷، م ۱۲، م ۱۶
یادگیری		یادگیری در زمینه های مختلف	م ۹، م ۱۴، م ۵
		یادگیری موضوعات متنوع کسب و کار	م ۱، م ۲، م ۸، م ۱۳، م ۹، م ۵
		عشق و علاقه به آموزش	م ۳، م ۱۴، م ۲، م ۱۲

## منبع: (یافته های نگارندگان)

یافته های این پژوهش به ۳ بعد که شامل رفتار مربی کارآفرینی، ویژگی های روان شناختی و دانش و مهارت مربی گری دسته بندی شده اند که هر کدام دارای مؤلفه ها و شاخصهای خود را دارا هستند. این یافته ها در مقایسه با پژوهش های پیشین از جامعیت بیش تری برخوردار است. برای نمایش بهتر و جامع جمع بندی یافته های پژوهش به صورت تصویری در شکل شماره (۱) نشان داده شده است.





همانگونه که در شکل ۱ مشاهده می شود، ابعاد رفتاری مربی کارآفرینی شامل ویژگیهای روانشناختی، دانش، مهارتها و اقدامات مربیگری است. هر کدام از این ابعاد دارای زیرمجموعه های خاص خود را دارد که معرف بعد اصلی هستند.

#### ۴- بحث و نتیجه گیری

با توجه به نقش مربیان کارآفرین در پایداری کسب و کارهای کوچک و متوسط، در این مقاله به شناسایی مؤلفه های مربیان کارآفرین پرداخته شد. بدین منظور برای شناسایی عوامل مربیان کارآفرین از روش کیفی استفاده شد که از مصاحبه ۱۶ نفر این مؤلفه ها شناسایی گردید که این عوامل را در ۳ عامل دانش و مهارت مربی گری، ویژگی های روان شناختی مربیان کارآفرین و اقدامات مربیان کارآفرین طبقه بندی کرد. برای اینکه مربیان بتوانند از قابلیت های خود به شکل مطلوبی در جهت پشبرد اهداف مربی گری استفاده کنند بایستی علاوه بر عوامل روان شناختی و رفتاری که از خود بروز می دهند نسبت به دانش و مهارت های مربی گری همت گمارند و نیازهای متریبیان را تامین کنند مانند همدلی به عنوان یکی از مؤلفه ها و متغیرهای موثر بر فرایند مربی گری و، ویژگی مربی از طرف محققان (بن سالم و همکاران (۱۲)، ممنون و همکاران (۲۶)، مک میوت و همکاران (۸)، آودت (۶)، اس تی جان و همکاران (۳۰)، ریکاردو و همکاران (۲۷)، عزیزی و همکاران (۳۹)، عزیزی و همکاران (۴۰)) مورد تاکید قرار گرفته است. همچنین پژوهشگرانی (دی هان و همکاران (۹)، بوزر و همکاران (۱۳)، بلومبرگ و همکاران (۱۴)، بن سالم و همکاران (۱۲)، روشا و همکاران (۳۲)، گان و همکاران (۳۳)، گلبر و همکاران (۴۱)، عزیزی و همکاران (۳۹)، عزیزی و همکاران (۴۰)، فتحی ورجارگاه و همکاران (۳۱) بر مهارت های ارتباطی به عنوان یکی از ویژگی های مربیان اشاره کرده اند. همچنین شناسایی و تشخیص فرصت از نظر محققان مانند (مک کارتی و همکاران (۲۰)، مک کیوت و همکاران (۸) مورد تاکید قرار گرفته است. توانایی تجزیه و تحلیل مسائل و رویدادها مورد تاکید محققان (بلومبرگ و همکاران (۱۴)، دی هان و همکاران (۹)، عزیزی و همکاران (۳۹)، عزیزی و همکاران (۴۰)) بوده است. در نهایت (الکساندر و همکاران (۲۵)، آودت (۶)، مک کیوت و همکاران (۸)، مک کارتی و همکاران (۱۶)، ماهیوت و همکاران (۷)، زهنر و همکاران (۵)، عزیزی و همکاران (۳۹) بر توانایی انتقال دانش و مهارت تاکید کرده اند. در این میان مؤلفه ی سوالات خلاقانه و چالشی را به ویژگی های مربی کارآفرین اشاره کرد که به ادبیات این مربی گری کارآفرینانه افزود.

با توجه به نتایج تحقیق عاملی مؤلفه ی ویژگی های روان شناختی مربیان کارآفرین، دومین عامل مهم شناسایی شده در این زمینه می باشد. محققانی همچون گان و همکاران (۲۰۱۴)؛ سالوما (۲۰۱۵) در تحقیق خود بر محرم بودن ارتباطات بین مربی و شاگرد برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده اشاره کرده اند. و همچنین محققانی همچون (اس تی جان و همکاران (۳۰)، گان و همکاران (۳۳)، داف و همکاران (۱۷)، آودت (۶)، عزیزی و همکاران (۳۹) بر مسئولیت پذیری و متعهد بودن مربی به عنوان یکی

از ویژگی های مربی اشاره کرده اند. زگو و همکاران (۲۳) در پژوهش خود بر توانایی پاسخگویی مناسب مربیان اشاره کرده است. از طرفی هاتلر و همکاران (۲) بر پژوهش خود بر اعتماد سازی تاکید کرده است. سالوما و همکاران (۲۹) در تحقیق خود بر ویژگی مربی مبنی بر تسهیل کننده امور اشاره کرده است. دی هان و همکاران (۹) در تحقیق خود بر داشتن شرافت (صداقت) تایید داشت.

براساس نتایج تحقیق عامل اقدامات مربیان کارآفرین از ابعاد مهم می باشد. محققانی مانند (اس تی جان و همکاران (۳۰)، ممون و همکاران (۲۶)، عزیزی و همکاران (۳۹) داشتن تجربه مربی گری را در تحقیقات خود تاکید کرده اند. همچنین (ممون و همکاران (۲۶)، مک کیوت و همکاران (۸)، عزیزی و همکاران (۳۹)، عزیزی و همکاران (۴۰) بر داشتن تجربه مربی در حوزه کسب و کار مرتبط اشاره کرده اند. و مولفه های دیگری همچون ایجاد چالش های ذهنی در افراد، کنجکاوی در مسائل و رویدادهای جدید، تجربه در راه اندازی کسب و کارهای جدید، آشنایی با فعالیت های کارآفرینانه، مشارکت در پردازش ایده ها را به ویژگی های مربی کارآفرین اشاره کرد که به ادبیات این مربی گری کارآفرینانه افزود.

نهایتاً اینکه یافته های این پژوهش در راستای چارچوب مولفه های مربیان کارآفرینی در قالب ۳ مقوله اصلی (دانش و مهارت های مربی گری، اقدامات مربی و ویژگی های روان شناختی مربیان) و ۱۵ مقوله فرعی و ۵۹ مولفه شناسایی و تایید شدند. در میان ۱۵ مقوله فرعی "مهارت های ارتباطی و انگیزشی"، "مهارت شنیدن"، "مهارت بازخورد"، "مهارت تحلیلی"، "گشودگی"، "مساله گشا" و "انگیزه یادگیری" مقوله های هستند که در چارچوب رفتاری مربیان کارآفرینی قرار دارند. با توجه به اینکه تحقیقی در این خصوص در کشور صورت نگرفته است و همچنین بدیع بودن چنین موضوعی در کشور، می توان ادعا نمود که این پژوهش می تواند برای پرداختن به چنین موضوعی و توجه بیش تر به آن در حوزه شناسایی ابعاد مربیان کارآفرینی در کسب و کارهای کوچک و متوسط شروع مناسبی باشد.

### پیشنهادها

در راستای نتایج تحقیق و به منظور شناسایی و کاربرد عمیق عوامل مربیان کارآفرینانی پیشنهادهای کاربردی و تحقیقاتی زیر ارائه می شود:

۱. تحقیق حاضر بر شناسایی عوامل مربیان کارآفرینی در کسب و کارهای کوچک و متوسط توسط صاحب نظران در این زمینه تمرکز داشته است. به منظور دستیابی به نتایج عمیق تر در این زمینه می توان این مولفه ها و عوامل را از دیدگاه کارآفرینان برتر نیز بررسی کرد.

۲. همچنین پژوهش حاضر در صنعت دارویی انجام گرفت. در پژوهش های آتی می توان عوامل مربیان کارآفرین در کسب و کارهای کوچک در بخش های دیگر صنایع نیز شناسایی و نتایج موجود مقایسه شود.

۳. از آنجا که محققان در این پژوهش با مشکلات جدی در زمینه یافتن صاحب نظران خبره برای مصاحبه روبه رو بوده اند. ایجاد بانک اطلاعاتی از مربیان برای سهولت انجام دادن پژوهش های آتی توصیه می شود.
۴. کسب و کارها در مراحل مختلف می بایست از خدمات ارائه شده توسط مربیان کار آفرینی بهره گیرند بنابراین پیشنهاد می شود که پژوهش در خصوص مولفه های مورد نیاز در هر مرحله از چرخه کسب و کار صورت گیرد.
۵. از آنجا که مربیان کار آفرینی نقش بسزایی در هدایت کار آفرینان ایفا میکنند، سنجش نحوه تاثیر آنان در ایجاد و ارتقای کار آفرینان توصیه می شود.
۶. با توجه به ابعاد گسترده ابعاد و نقش ایفا شده توسط مربیان در راه اندازی و توسعه کسب و کارها، بررسی چگونگی تاثیر هر یک از ابعاد این نقش ها زمینه پژوهشی مناسبی برای ارتقای دانش مربیان در کسب و کارها است.
۷. همچنین در پژوهش های آتی می توان نقش مربیان کار آفرینان را در کسب و کارهای جدید و کسب و کارهای بالغ مقایسه کرد و اطلاعاتی دقیق درباره مشابهت ها و تفاوت های این ابعاد در کسب و کارها ارائه داد.
۸. یافته های تحقیق حاضر می تواند برای سنجش برررسی وضعیت رفتاری مربیان کار آفرینی مورد استفاده قرار گیرد.

## ۵- منابع

1. Bozer G, Rebecca J. Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness. 2018; <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1446946>
2. Hatler R, Kauffeld S. Take care what you bring with you: How coaches' mood and interpersonal behavior affect coaching success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2014; 66: 231-257.
3. Kalkavan S, Katrinli A. The effects of managerial coaching behaviors on the employees' perception of job satisfaction, organisational commitment, and job performance: Case study on insurance industry in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014; 150: 1137-1147.
4. Hollywood K, Blaess A, Santin, C. Holistic mentoring and coaching to sustain organizational change and innovation. *Creighton J. Interdiscip. Leadersh*, 2016; 2: 32-46.
5. Zehntner C, McMahon J. Power and knowledge in a coach. *Sports Coaching Review*, 2018; <https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1480736>.
6. Audet J. Coaching the entrepreneur: features and success factors. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 2012; 19(3): 515-531.
7. Mihiotis A. Coaching: from challenge to opportunity *Journal of Management Development*, 2016; 35(4): 43-49.
8. McKeivitt D, Marshall M. The legitimacy of entrepreneurial mentoring *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 2015; 21(2): 263-280.
9. De Haan E, Grant A, Burger Y. large-scale study of executive and workplace coaching: The relative contributions of relationship ,personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2016; 68: 189-207.
10. Wu C. F. The relationship between business ethics diffusion, Knowledge sharing and service innovation. *Management Decision*, 2016; 54(6): 343-358.
11. Bawany S. Creating a Coaching Culture. *Leadership Excellence Essentials*, 2015; 32(2): 43.
12. Ben Salem A, Lakhali L. Entrepreneurial mentoring: how to be modeled? *Journal of Management Development*, 2016; <https://doi.org/10.1108/JMD-12-2016-0292>
13. Bozer G, Sarros J. C. Examining the effectiveness of executive coaching on coaches performance in the israeli context. *Int. J. Evid. Based Coach. Mentor*, 2015; 10: 14-32.
14. Blumberg K. Executive coaching competencies: a review and critique with implications for coach education, 2015
15. Jean E, Audet J. The effect of mentor intervention style in novice entrepreneur mentoring relationships. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 2013; 21(1): 96-119.
16. McCarthy G, Milner J. Ability, motivation and opportunity: managerial coaching in practice, 2019; 22(6): 163-178.

17. Duff A. J. Performance management coaching: Servant leadership and gender implications. *Leadersh. Organ.Dev.*, 2013; 34: 204-221.
18. Grant A. M. The efficacy of executive coaching in times of organisational change. *Journal of Change Management*, 2015; 258-280.
19. Bozer G, Joo B. Executive coaching: Does coach-coachee matching based on similarity really matter? *Consulting Psychology: Practice & Research*, 2015; 67: 218-233.
20. McCarthy G. Approaches to the postgraduate education of business coaches. *Australian Journal of Adult Learning*, 2014; 50(2): 23-31.
21. Rosha A, Lace N. The Open Innovation Model of Coaching Interaction in Organisations for Sustainable Performance within the Life Cycle, 2018.
22. Xiao s, liu F. The Effect of Entrepreneur Mentoring and its Determinants in the Chinese Context, 2016; 11: 54-68.
23. Sonesh C, Coultas W, Marlow S. Coaching in the Wild: Identifying Factors that lead to Success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2015; 67: 189-217.
24. Kyoo- joo B. Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*, 2008; DOI: 10.1177/1534484305280866.
25. Alexandra H, Robertsa b, Daniel A. Coach knowledge in talent identification: A systematic review and meta-synthesis, 2019.
26. Memon J, Kamariah R. Mentoring an entrepreneur .Doi: 10.1177/2158244015569666.
27. Rekalde I, Landeta J. Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. *Management Decision*, 2015; 53(8): 28-39.
28. Turner P. A Strategic Approach to Coaching in Organisations. *The International Journal of Mentoring and Coaching*, 2012; 10: 6-12.
29. Salomaa R. Expatriate Coaching: Factors Impacting Coaching Success. *Journal of Global Mobility*, 2015; 3: 216-243.
30. St-Jean E, Audet J. The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 2012; 8(1): 119-127.
31. Fathi Vajargah, K., Khorasani, A. Investigating and explaining the coaching model in teaching human resources based on the data theory of the foundation. *Organizational Culture Management*, 2014; 12(3): 375-398.
32. Rosha A. Sustainable Development and Behavioural Patterns: to Innovations Through Coaching. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 2015; 15(2): 35-44.
33. Gan G, Chong C. Coaching relationship in executive coaching: a Malaysian study, 2105; 34(4): 67-72

34. Grover S. Coaching as a developmental intervention in organization : A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *PLOS ONE*, 2016; 11(5): 1-41.
35. Athanasopoulou A, Dopson S. A systematic of executive coaching outcomes: is it the journey or the destination that matters the most?, 2017.
36. Baron L, Morin D. Executive Coaching. *Journal of Management Development*, 2011; 847 – 864.
37. Poulsen K. Mentoring Programmes: learning Opportunities for Mentees, for Mentors, for Organisations and for Society. *Industrial and Commercial Training*, 2013; 45(5): 255 – 263.
38. Xiao K, Liu F. The effect of entrepreneur mentoring and its determinants in the chinese context, 2016: [Doi.org/10.1108/MD-07-2016-0477](https://doi.org/10.1108/MD-07-2016-0477)
39. Azizi M, Hosseinloo H, Vakill S. Designing a Entrepreneurial Coaching Model in SMEs, *Quarterly Journal of Occupational and Organizational Counseling*, 2020; 45.
40. Azizi M, Goodarzi A. Identify the key competencies of business educators, *Journal of Entrepreneurship Development*, 2016; 2: 317-336.
41. Gabriel A, Gregory J. How Can Humanistic Coaching Affect Employee Well-being and Performance? An Application of Selfd Etermination Theory, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2014; 7(1): 63-73.
42. Stambaugh J, Mitchell K. The fight is the coach: creating expertise during the fight to avoid entrepreneurial failure, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 2017; [Doi.org/10.1108/IJEBr-09-2016-0287](https://doi.org/10.1108/IJEBr-09-2016-0287)
43. Baron, L, Morin, L. The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study, *Human Resource Development Quarterly*, 2009; 20, 85–106.

## طراحی و تبیین الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب<sup>۱</sup>

مجتبی حاج خزیمه<sup>۲</sup>

خدایار ابیلی\*<sup>۳</sup>

جواد پور کریمی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۲۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰)

### چکیده

**هدف:** هدف اصلی این پژوهش، طراحی و تبیین الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب است.

**روش:** این پژوهش در دو مرحله کیفی و کمی، با به‌کارگیری روش پژوهش آمیخته اکتشافی انجام شد. بخش کیفی پژوهش در دو مرحله انجام شد. در مرحله اول بخش کیفی، به بررسی پیشینه پژوهش موجود مرتبط با مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی بر اساس رویکرد ناب به زبان‌های فارسی و انگلیسی در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ پرداخته شد. پس از جستجو، غربالگری و ارزیابی کیفی مطالعات، سنتز نهایی بر روی ۷۲ مطالعه انجام شد. در مرحله دوم بخش کیفی جهت شناسایی الگوی مناسب بافت دانشگاه تهران، با ۲۰ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی که به روش هدفمند انتخاب شده بودند مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته انجام شد. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از کدگذاری باز و محوری (تحلیل تم) انجام و پایایی و روایی آن بررسی گردید. در مرحله کمی، روش پژوهش توصیفی-تحلیلی و جامعه آماری شامل تمامی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران به تعداد ۲۵۲ نفر بود که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۱۵۲ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی بود. در بخش کمی داده‌های موردنیاز با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شد. برای ارزیابی روایی ابزار کمی پژوهش، از روایی محتوا و روایی سازه و جهت بررسی پایایی ابزار از آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی و روایی مناسب ابزار پژوهش را تأیید کرد.

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

<sup>۲</sup> دانش آموخته دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> استاد، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول: abili@ut.ac.ir)

<sup>۴</sup> دانشیار، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

**یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب دارای پنج مؤلفه اصلی (۱. مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب، ۲. مهارت‌های دانشگری ناب، ۳. مهارت‌های پژوهشگری ناب، ۴. مهارت‌های رفتاری ناب و ۵. مهارت‌های فردی ناب) و ۱۹ شاخص بود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان داد که مؤلفه‌های پنج‌گانه شناسایی شده، دارای بار عاملی کافی جهت پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب است.

نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای نشان داد که مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران وضعیت کلی توسعه حرفه‌ای خود را بر اساس رویکرد ناب در حد متوسط ارزیابی کردند.

**نتیجه‌گیری:** پنج مؤلفه اصلی حاصل از این پژوهش، می‌تواند الگویی اثربخش برای توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه تهران باشد و نتایج مفیدی در ارتقای کیفیت، کارایی، اثربخشی و کاهش اتلافات در دانشگاه تهران داشته باشد.

**کلیدواژه‌ها:** توسعه حرفه‌ای، رویکرد ناب، مدیران گروه‌های آموزشی، دانشگاه تهران



## مقدمه و بیان مسئله

سرمایه‌های انسانی، منبع راهبردهای سازمان هستند و توانمندسازی نیروی انسانی، رویکردی نوین در راستای توسعه منابع انسانی است که منجر به افزایش بهره‌وری بهبود کیفیت محصولات و خدمات و سودآوری سازمان‌ها می‌گردد. منابع انسانی آموزش‌دیده به اجرای مؤفقت آمیز پروژه‌های مدیریت دانش در سازمان و به تسهیل خلق، انتقال، ذخیره و به‌کارگیری دانش کمک می‌کند (۱). پیشرفت‌های حاصل در علوم و فناوری، مهارت‌ها و قابلیت‌های مدیران سازمان‌ها را به چالش می‌کشد و برای مواجهه با این تغییرات سریع، قابلیت‌های مدیران باید بر اساس یک برنامه جدید و سازمان‌یافته مجدداً ساختاردهی شود؛ بنابراین در یک محیط پیوسته در حال تغییر، مدیریت مؤفق بدون توسعه حرفه‌ای مستمر مدیران، غیرممکن است (۲). همچنین پیاده‌سازی رویکرد ناب منجر به حذف پیوسته اتلاف‌ها و ارائه خدمات باکیفیت بالا و هزینه پایین در برگزاری دوره‌های توسعه حرفه‌ای برای مدیران گروه‌های آموزشی می‌شود. تفکر ناب نگرشی برای افزایش بهره‌وری و ارزش‌آفرینی مستمر و حداقل کردن هزینه‌ها و اتلافات است (۳).

در ایران رشد ناگهانی دانشجویان، همچنین افزایش سریع واحدهای دانشگاهی موجب روی کارآمدن مدیرانی در این مؤسسات شده است که از توانمندی‌های لازم برای انجام وظایف خویش برخوردار نبوده‌اند. همچنین عدم ثبات مدیریتی در آموزش عالی کشور و عملکرد سلیقه‌ای به‌جای عملکرد برنامه‌ای، به‌ویژه اجرانشدن قوانین، آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌ها را می‌توان از مشکلات نظام آموزش عالی دانست (۴). به‌زعم آراسته، مدیریت در دانشگاه‌های کشور با چالش‌ها و کاستی‌های بسیاری روبرو است. اکثر مدیران دانشگاهی کار مدیریت را از طریق آزمایش و خطا انجام می‌دهند که این نوع مدیریت بسیار پرهزینه، دارای اتلاف‌های زیاد و مخاطره‌آمیز است. دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مانند دیگر نهادهای انسانی به مدیران و رهبران توانمند، واجد صلاحیت و اثربخش نیاز دارد تا با تهدیدها و چالش‌های دنیای مدرن روبرو شود (۵). مدیران گروه‌های آموزشی با چالش‌های فراوانی مواجه هستند. آن‌ها از یک‌سو برای برآورده ساختن انتظارات بیشتر در جهت بهبود یاددهی و یادگیری تحت‌فشارند و از سوی دیگر بایستی به نقش‌های متعدد و چندگانه‌ای نظیر متفکران آموزشی، رهبران برنامه درسی و آموزشی، کارشناسان ارزیابی، کارشناسان روابط عمومی، تحلیل‌گران بودجه، مدیریت‌کنندگان امکانات، مدیران برنامه‌های ویژه و کارشناسان ناظر موارد حقوقی، قراردادهای تعهدات اولویت‌های مربوط به خط و مشی‌ها بپردازند (۴). از دیگر مسائل و مشکلات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، اتلاف‌های زیادی که وجود دارد مانند عدم تناسب شغل و شاغل که وقت، انرژی، پول و ... را هدر می‌دهد و هرچه در سطوح بالاتر و در کارهای تخصصی بیشتر باشد اتلاف آن بیشتر است، اشتباهات کاری مختلف اعم از اشتباهات در فرآیندهای کاری اجرایی و اداری و فرآیندهای یاددهی — یادگیری، افت کیفیت آموزش و پژوهش (۶)، کمبود منابع انسانی کارآمد، فقدان تعاملات، شکست در توسعه مهارت‌های لازم، عملکرد

ضعیف، تشدید کار، دوباره‌کاری، کنترل مداوم، انحراف از کار و... است (۷)؛ بنابراین با توجه به مسائل و مشکلاتی که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران به طور عام و دانشگاه تهران به طور خاص وجود دارد این است که به رویکرد ناب در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی توجه نمی‌شود. این مسائل و چالش‌ها بر لزوم توجه به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بر اساس رویکرد ناب تأکید دارد. بدیهی است نبود سیستم مؤثر و مناسب برای توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب در این بخش منجر به ارائه خدمات ضعیف و ناکافی، اتلاف منابع انسانی، عدم کارایی و اثربخشی و عدم ارتقای کیفیت می‌شود.

با توجه به اینکه در محدوده مشاهدات و جستجوهای پژوهشگر شواهدی دال بر وجود الگوی جامع در زمینه توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب موجود نیست، این پژوهش درصدد است به این پرسش پاسخ دهد که الگوی مناسب توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب چیست؟ برای نیل به این هدف لازم است ابتدا مؤلفه‌های محوری توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بر اساس رویکرد ناب شناسایی گردیده و بر مبنای آن الگویی ارائه شود که در قالب آن بتوان فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب را جهت داد و همچنین در پایان به بررسی وضعیت موجود دانشگاه تهران در ارتباط با الگوی طراحی شده پرداخته شده است.

### **تعاریف توسعه حرفه‌ای و رویکرد ناب**

در بررسی ادبیات توسعه حرفه‌ای، اصطلاحات مرتبطی نظیر توسعه کار، توسعه منابع انسانی، آموزش مداوم، یادگیری مادام‌العمر و... یافت می‌شود. این واژه‌ها اغلب از نظر معنی همپوشانی داشته و توسط افراد مختلف به صورت متفاوتی تعریف شده‌اند که در جدول (۱) به تعدادی از مهم‌ترین تعاریف توسعه حرفه‌ای و همچنین رویکرد ناب اشاره شده است.

## جدول (۱): تعاریف توسعه حرفه‌ای و رویکرد ناب از دیدگاه صاحب‌نظران

ویلگاس ریمرس <sup>۱</sup> (۲۰۰۳)	فرآیند بلندمدت شامل فرصت‌ها و تجارب منظم و برنامه‌ریزی شده و نظام‌مند برای ارتقاء رشد و توسعه در حرفه خود.	(۸)
گیری وهمکاران <sup>۲</sup> (۲۰۱۲)	فرآیندی نظام‌مند و مستمر از آموزش، کارآموزی ضمن خدمت، یادگیری و فعالیت‌های حمایتی است که به آموزش‌ها و کارآموزی‌های اولیه اضافه می‌شود تا صلاحیت مستمر، افزایش دانش و مهارت‌های فرد برای قبول مسئولیت‌های جدید یا نقش‌های در حال تغییر، تضمین‌شده و اثربخشی فردی و حرفه‌ای ارتقاء یابد.	(۹)
استینرت <sup>۳</sup> (۲۰۱۴)	فرآیندی سازمانی است که به دنبال اصلاح و تعدیل نگرش، دانش، مهارت و رفتارها به سمت شایستگی‌ها و اثربخشی بیشتر است	(۱۰)
اونز <sup>۴</sup> (۲۰۱۷)	آموزش و ارتقاء مهارت‌ها برای کسب موفقیت در نقش رهبری در محیط‌های علمی.	(۱۱)
دپسن و همکاران <sup>۵</sup> (۲۰۱۸)	فرآیندی که باعث ارتقاء مهارت‌های فردی، توانایی‌ها، دانش، دید استراتژیک و ایجاد شبکه‌های آموزش رهبری می‌شود.	(۱۲)
هوشی السادات و همکاران (2018)	یک شیوه مدیریتی بر اساس فلسفه بهبود مداوم فرآیندها به‌وسیله هم کاهش فعالیت‌های فاقد ارزش‌افزوده و افزایش ارزش برای مشتری، تغییرپذیری فرآیند و شرایط کاری ضعیف است.	(۱۳)
رادنور و بوچی <sup>۶</sup> (۲۰۱۱)	مفهوم بنیادی تفکر ناب، در ریشه‌کن کردن اتلاف و آفرینش ارزش در سازمان نهفته است. تفکر ناب نگرشی است برای افزایش بهره‌وری و ارزش‌آفرینی مستمر و حداقل کردن هزینه‌ها و اتلافات.	(۳)
امیلیانی <sup>۷</sup> (۲۰۱۵)	رویکرد ناب در دانشگاه را یک سیستم مدیریت اصول محور با حاصل جمع غیر صفر (بازی برد-برد) تعریف می‌کند که بر خلق ارزش برای مشتریان به‌عنوان استفاده‌کنندگان نهایی خدمت و حذف اتلاف، ناهمواری و نامعقولی‌ها با استفاده از روش‌شناسی علمی تمرکز دارد.	(۱۴)

تعاریف توسعه حرفه‌ای

تعاریف رویکرد ناب

1. Villegas-Reimers
2. Giri & et al
3. Steinert
4. Evans
5. Dopson & et al
6. Radnor & Bucci
7. Emiliani

## عوامل موفقیت اجرای رویکرد ناب در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی

در تحقیقات و ادبیات نظری کاربرد اصول و روش‌های ناب در آموزش عالی به‌طور کلی و در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی به‌طور خاص به عوامل و مؤلفه‌هایی اشاره شده است. این عوامل و مؤلفه‌ها عمدتاً ناشی و منتج از تجاربی هستند که در این محیط‌ها مورد بررسی و استفاده قرار گرفته است. برخی از این عوامل در ذیل اشاره شده است:

۱. رهبران: تعهد رهبران ارشد سازمان و حمایتی که از این برنامه‌ها به عمل می‌آورند و همراه با فراهم‌سازی و تدارک پشتیبانی سازمانی و فرا سازمانی قوی برای برنامه‌های ناب سازی دانشگاه می‌تواند در موفقیت سرنوشت این برنامه‌ها مؤثر باشد.

۲. نمونه‌های موفق: مدیران دانشگاه‌ها و مدیران گروه‌های آموزشی می‌بایست با برقراری ارتباط با سایر سازمان‌های محلی و بین‌المللی در حوزه آموزش عالی از برنامه‌ها و پروژه‌های موفق ناب سازی در دانشگاه‌ها و حتی سایر حوزه‌های صنعت استفاده کرده و با برگزاری جلسات با این سازمان‌ها از تجربیات آنان استفاده نمایند.

۳. مشاوره: استفاده از سازمان‌ها مشاوره و متخصصان و افرادی که در زمینه پیاده‌سازی و اجرای طرح‌ها و برنامه‌های ناب سازی در دانشگاه‌ها فعال بوده‌اند. این مؤسسات مشاوره‌ای کار مهم انتقال مزایای اجرای پروژه‌های ناب را برای دانشگاه و گروه‌های آموزشی بر عهده‌دارند.

۴. ایجاد فرهنگ ناب: یکی از عوامل موفقیت برنامه‌های ناب در دانشگاه‌ها کاربر روی تغییر فرهنگ فعلی دانشگاه‌ها و ایجاد فرهنگ سازمانی است که بتواند زمینه و پتانسیل پیشبرد ناب سازی در دانشگاه را بر عهده داشته باشد؛ اما تغییر فرهنگ سازمانی و زمینه‌سازی برای ایجاد فرهنگ متناسب ناب در دانشگاه کاملاً راحت نیست و با مشکل و سختی زیادی همراه است (۱۵).

۵. ساختار دانشگاهی: در کنار عوامل حیاتی بالا شاید در کنار نبود یا ساختار سازمانی حمایتی، این عوامل کافی برای اجرای پروژه‌های ناب در دانشگاه نمی‌باشد. مؤسسات در برابر تغییرات مقاومت می‌کنند و نظام‌های دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی نیز این قاعده مستثنی نیستند. آن‌ها دارای شیوه‌های تصمیم‌گیری مشورتی و فرهنگ پایدار هستند. برای مثال در نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها سطوح قبول و تصویب برای تغییرات برنامه درسی و یا نظارت‌های مدیریت زیاد هستند و نیازمند توافق گسترده در میان گروه‌های مختلف ذینفع در دانشگاه می‌باشند. (۱۵).

در ادامه به بعضی از مهم‌ترین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی بر اساس رویکرد ناب در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی پرداخته شده است:

ویسنسکی<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در مقاله‌ای با عنوان توسعه رهبران برای رؤیسان و مدیران آکادمیک: برنامه‌هایی برای ارتقای شایستگی‌ها در آموزش عالی انجام داد، مهم‌ترین شایستگی‌ها و توانایی‌های مربوط به مدیران و رهبران دانشگاه را به شرح ذیل معرفی کرد: ۱. ایجاد فرهنگ‌هایی با کارایی بالا ۲. ارتباطات شفاهی و کتبی ۳. حمایت از یک محیط متنوع و فراگیر ۴. تیم‌های پیشرو ۵. حل مسائل و تصمیم‌گیری ۶. پیش‌بینی آینده، تفکر استراتژیک و برنامه‌ریزی ۷. پیشرو و مدیریت تغییر (۱۶). فیلدس و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در مقاله‌ای به بررسی برنامه‌های توسعه علمی برای رهبران آموزشی پرداختند و به این نتایج دست یافتند: ارتقاء توسعه رهبر آموزشی باعث ارتقاء کیفیت تدریس و یادگیری می‌شود. آن‌ها پنج عامل را باعث توسعه رهبران آموزشی ذکر کردند که عبارت‌اند از: خصوصیات عاطفی، عمل‌گرایی، تعالی آموزش، پژوهش و بورس تحصیلی (۱۷). یافته‌های پژوهش هافر و نایو<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که به‌کارگیری اصول ناب فرصتی برای بهبود مدیریت مؤسسه‌های آموزش عالی فراهم می‌کند. این امر مستلزم تعهد مدیران ارشد دانشگاهی است که تمام ذینفعان را متقاعد سازد که فرهنگ ناب می‌تواند این مؤسسات را با محیط‌های در حال تغییر سازگار کند (۱۸). لیو و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) به طراحی مدلی برای رهبری ناب در دانشگاه باهدف حل مسائل آموزشی و مدیریت دانشگاه، افزایش کارایی، کاهش هزینه و بهبود کیفیت فارغ‌التحصیلان و رضایت دانشجویان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که چشم‌انداز رهبری ناب در دانشگاه، عاملی کلیدی در بهبود کیفیت فارغ‌التحصیلان، افزایش کیفیت آموزش، ارزش‌آفرینی و افزایش بهره‌وری است (۱۹). نتایج پژوهش واترپوری (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین عوامل اجرای آموزش عالی ناب، تفکر استراتژیک ناب مدیران و رهبران دانشگاهی است (۲۰). اسونسون و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) معتقدند که استقرار آموزش عالی ناب در دانشگاه‌ها می‌تواند پیامدهای مثبت و ملموسی برای آن‌ها داشته باشد که از آن جمله می‌توان به افزایش رضایت دانشجویان، شناسایی و کاهش هزینه‌های پنهان، بهبود کارایی، ایجاد انگیزه درونی در کارکنان، افزایش ریسک‌پذیری دانشگاه، ایجاد محیط مثبت برای کارکنان توسط رهبران، تصمیم‌گیری مبتنی بر حقایق، به‌کارگیری افراد بااستعداد در فرآیندهای کاری، بهبود فرآیندهای اداری و بهبود فرهنگ‌سازمانی (۲۱).

---

۱. Wisniewski  
 ۲. Fields & et al  
 ۳. Höfer & Naeve  
 ۴. Lu & et al  
 ۵. Svensson & et al

### سؤالات پژوهش

۱. مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب کدام اند؟
۲. الگوی مناسب توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب کدام است؟
۳. از نظر صاحب‌نظران الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب تا چه اندازه از اعتبار لازم برخوردار است؟
۴. از نظر مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران، وضعیت موجود دانشگاه تهران در ارتباط با الگوی طراحی شده چگونه است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های آمیخته اکتشافی است. به نحوی که ابتدا داده‌های کیفی گردآوری و صورت‌بندی شده و سپس با توصیف جنبه‌های مورد مطالعه، به شناخت کاملی از پدیده دست‌یافته است و در مرحله‌ی بعد، از طریق داده‌های کمی، به پاسخ سؤالات کمی پژوهش پرداخته شده است.

بخش کیفی پژوهش در دو مرحله انجام شد. در مرحله اول بخش کیفی، به بررسی پیشینه پژوهش موجود مرتبط با مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های بر اساس رویکرد ناب به زبان‌های فارسی و انگلیسی در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ پرداخته شد. پس از جستجو، غربالگری و ارزیابی کیفی مطالعات، سنن‌ت‌نهایی بر روی ۷۲ مطالعه انجام شد. در مرحله دوم بخش کیفی با توجه به خلأهای دانشی موجود در پیشینه پژوهش و در جهت شناسایی الگوی مناسب بافت دانشگاه تهران، با خبرگان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی که به روش هدفمند انتخاب شده بودند مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته انجام شد. معیار و شاخص‌های انتخاب صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی عواملی مانند، تخصص مدیر گروه آموزشی و عضو هیئت علمی، تدریس دروس در زمینه پژوهش، چاپ مقاله، کتاب‌های تألیف یا ترجمه شده مرتبط با موضوع پژوهش، راهنمایی رساله دکتری و ارشد دانشجویان در زمینه موضوع پژوهش و سابقه اجرایی در زمینه موضوع پژوهش بوده است. با توجه به سطح اشباع یافته‌ها در این پژوهش با ۲۰ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به عمل آمد؛ به این صورت که پس از مصاحبه، محقق با رسیدن به این درک که نتایج مصاحبه‌ها تکراری و فاقد اطلاعات جدید است تصمیم به اتمام دادن به فرآیند گردآوری داده‌ها به وسیله مصاحبه نمود. برای اطمینان از روایی و پایایی مرحله کیفی پژوهش از راهبردهای ۱. تحلیل و بازبینی توسط اعضاء (مصاحبه‌شوندگان) ۲. تحلیل و بازبینی توسط همکاران و ۳. مثلث سازی (روش چند سویه نگری

داده‌ها) استفاده گردید. برای تأیید صحت داده‌ها و کدهای استخراج‌شده، کدگذاری اولیه هر مصاحبه به مصاحبه‌شوندگان برگردانده و مورد اصلاح و تأیید قرار گرفت. بعلاوه برای بررسی دقت یافته‌های پژوهش، الگوی به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های کیفی نیز به تأیید چند نفر از مشارکت‌کنندگان در پژوهش رسید. متن تمام مصاحبه‌ها، کدها، طبقات و نتایج تحلیل و کدگذاری مصاحبه‌ها جهت بازبینی و دریافت نظرات تخصصی توسط اساتید راهنما و مشاور پژوهشگر مورد بازبینی قرار گرفت. بعلاوه برای تحقق مثلث سازی (چند سویه نگری) در این پژوهش از منابع چندگانه داده از بین افراد مطلع در حوزه پژوهش برای کسب اطمینان از واقعی بودن موقعیت، مطابق با درک پژوهشگر استفاده شد. در نهایت کدها و طبقات و الگوی استخراج‌شده در اختیار سه نفر از مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاهی خارج از پژوهش قرار داده شد و با توجه به نظرات و تفاسیر آنان مورد تأیید قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از کدگذاری باز و محوری (تحلیل تم) استفاده شد.

در مرحله کمی پژوهش، روش پژوهش توصیفی-تحلیلی و جامعه آماری شامل تمامی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۲۵۲ نفر بود که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۱۵۲ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی است. در بخش کمی داده‌های موردنیاز با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شد. برای ارزیابی روایی ابزار کمی پژوهش، از روایی محتوا و روایی سازه و جهت بررسی پایایی ابزار از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی ابزار پژوهش ۰/۹۸ به دست آمد که نشان از پایایی مطلوب ابزار پژوهش دارد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی و به‌ویژه تحلیل عاملی تأییدی<sup>۱</sup>، نرم‌افزارهای SPSS22 و همچنین LISREL8.8 استفاده شد.

در جهت رعایت اخلاق پژوهشی، مشارکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه و با رضایت آگاهانه (با آگاهی از هدف پژوهش) در مطالعه شرکت نمودند و به آن‌ها اطمینان داده شد که اظهارات و داده‌های آنان محرمانه خواهد بود.

---

<sup>۱</sup> Confirmatory Factor Analysis

## یافته‌های پژوهش

**پرسش اول پژوهش:** مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب کدام اند؟

به‌منظور پاسخ‌دهی به سؤال اول پژوهش در خصوص شناسایی مؤلفه‌ها توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب و تحلیل داده‌های کیفی (متون مصاحبه)، محقق از تکنیک تحلیل موضوعی (تم) استفاده کرد؛ به این صورت که پس از گردآوری داده‌های کیفی و پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها، به‌منظور سازمان‌دهی و دستیابی به مؤلفه‌ها و ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب، متون مصاحبه‌ها به‌صورت کدگذاری باز و محوری مورد تحلیل قرار گرفت. در راستای اکتشاف مؤلفه‌های موردنظر تعداد ۴۳۳ کد شناسایی و کدهای مشابه در یک طبقه قرار داده شد. در نهایت برای هر طبقه عنوانی که نمایانگر کل کدهای همان طبقه باشد، انتخاب گردید. در جدول (۲) با توجه به اهمیت فرآیند دستیابی به مؤلفه‌های اصلی و ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب، به گزاره‌های کلّامی، کدها (مفاهیم) اولیه و مؤلفه‌های شناسایی‌شده، اشاره شده است.

جدول (۲): نمونه کدگذاری باز و محوری الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر

### اساس رویکرد ناب

مقوله	مفهوم	نمونه‌هایی از کدهای باز استخراج‌شده
رهبری / مدیریت سبز		نوآوری و ارزش‌آفرینی در گروه آموزشی (۰۴،۰۵،۰۷،۱۱،۱۳،۱۶،۱۸،۱۹،۲۰)، داشتن راهبرد و چشم‌انداز ناب (۰۷،۰۸،۱۱،۱۲،۱۳،۱۶،۱۷،۱۹)، مدیریت زمان (۱۰،۱۳،۱۵،۱۹)، تأکید بر کاهش اتلافات در گروه آموزشی (۱۱)، مهارت کارآفرینی (۱۹،۲۰)، ایجاد ارتباط بین دانشگاه، صنعت و جامعه (۲۰).
مهارت‌های رهبری / مدیریت دیداری		آگاهی از قوانین و مصوبات آموزشی دانشگاه، اطلاع از سیاست‌گذاری‌های بلندمدت دانشگاه و وزارت علوم (۱۰، ۰۶)، اطلاع‌رسانی به‌موقع به همه اعضای گروه (۰۷)، استقرار خط و مشی در گروه، ایجاد وب سایت در گروه (۱۳).
رهبری / مدیریت تغییر		تأثیر و نفوذ بر همکاران (۰۱،۱۰،۱۱)، تغییر فرهنگ گروه آموزشی (۰۲،۰۸)، پویایی گروه، تصمیم‌گیری‌های درست و به‌موقع (۰۷،۰۸،۰۹،۱۰)، شکست مقاومت‌ها یا مهارت مقاومت در برابر تغییر (۰۹،۱۹).
رهبری / مدیریت تعارض		نداشتن سبک دستوری در گروه (۰۲،۰۳،۰۵،۱۲)، مهارت سنجش و ارزیابی عملکرد (۰۵)، حل کشمکش‌ها و تعارضات در گروه (۰۷،۱۰،۱۴،۱۶،۱۹).

<sup>۱</sup> اعداد کدهای خبرگان و صاحب‌نظران دانشگاهی که در مصاحبه شرکت کرده‌اند است.



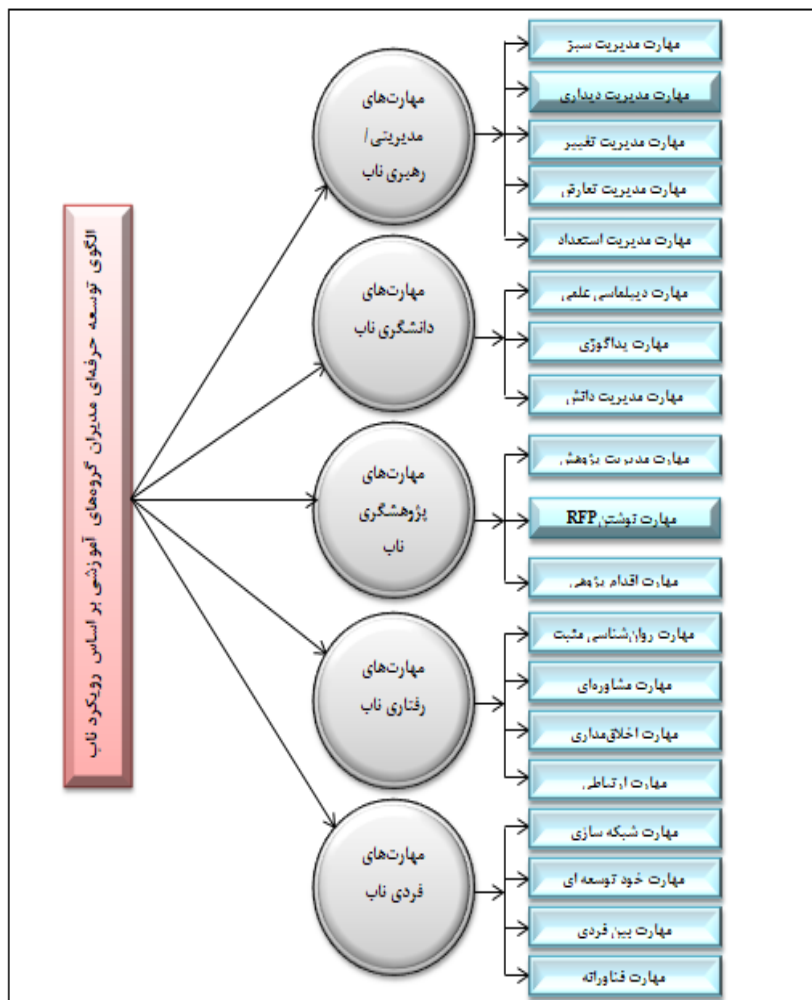
	رهبری / مدیریت استعداد	ایجاد بستر توانمندسازی (۰۱،۰۴،۱۰،۱۵،۱۹)، شناسایی توانمندی‌های خود و اعضای گروه (۰۳،۰۵،۱۶)، جذب همکار جدید و شایسته (۰۵،۰۶،۰۷)، (۱۱،۱۳،۱۹)، جانشین پروری (۱۰)، استفاده حداکثر از توانایی‌های اعضای گروه (۱۳،۱۴).
مهارت‌های دانشگری ناب	مهارت دیپلماسی علمی	الگوبرداری از دانشگاه‌های موفق جهان در زمینه آموزش (۰۳،۰۴)، مهارت قدرت چانه‌زنی و استدلال علمی (۰۵)، فراهم کردن شرایط فرصت مطالعاتی برای خود و همکاران (۰۶)، (۱۰،۱۱،۲۰)، دعوت از شخصیت‌های علمی برای انتقال تجربیات و تازه‌های علمی (۱۲،۱۳)
	مهارت پداگوژی	پرهیز از آموزش مطالب قدیمی و کهنه (۰۳،۰۴،۰۵،۱۳)، تبادل تجربیات با مدیران گروه‌های آموزشی دیگر (۰۴،۰۶،۱۶،۲۰)، آموزش‌های متناسب با نیازهای جامعه و متناسب با نیازهای نیروی انسانی (۰۸،۱۴)، استفاده از سیستم مدیریت یادگیری، مهارت خود یادگیری، پر یادگیری و یاددهی (۱۵،۱۹).
	مهارت مدیریت دانش	تجاری‌سازی دانش (۰۱) تسهیم دانش (۰۱،۰۳،۰۷،۱۳،۱۶،۱۹)، انتقال و اشاعه دانش (۰۵،۱۴)، بهبود سواد و دانش اعضای گروه (۱۰).
مهارت‌های پژوهشگر ری ناب	مهارت مدیریت پژوهش	انجام پژوهش‌هایی متناسب با نیازهای جامعه و بازار کار (۰۱)، داشتن تیم پژوهشی، (۰۳،۰۵)، کاهش اتلافات در بخش پژوهش (۰۴)، رعایت اخلاق در پژوهش (۱۶، ۰۵)، اطلاع از تصمیم‌گیری‌های جدید دانشگاه در حوزه پژوهش، (۰۶)، توانایی سیاست‌گذاری پژوهشی در گروه (۰۷).
	مهارت نوشتن RFP	تخصص در گرایش‌های پژوهشی مشخص (۰۳)، توسعه گزینش‌های پژوهشی (۰۶،۲۰، ۰۵)، هنر تعامل با کارفرمایان طرح‌های پژوهشی (۱۰)، مهارت نوشتن اکادمیک (۱۴).
	مهارت اقدام پژوهی	مشخص کردن اولویت‌های پژوهشی در گروه، (۰۶)، توانایی مسئله‌یابی و مسئله محوری در گروه (۰۷، ۰۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹)، بهبود مستمر در جهت حل مسائل گروه، مهارت‌های تفکر فوق انتقادی (۱۳).
مهارت‌های رفتاری ناب	مهارت روان‌شناسی مثبت	خود انگیزشی (۰۱، ۰۹، ۱۹، ۲۰)، مهارت ایجاد انگیزه در اعضای گروه و دانشجویان (۰۱)، (۱۰، ۱۴، ۱۶، ۱۹، ۲۰)، مربیگری یا مهارت منتورینگ و کوچینگ (۰۱، ۱۰، ۱۲، ۱۸)، توانایی الهام بخشیدن به اعضای گروه (۱۰، ۱۸، ۰۷)، اصلاح رفتار، روان‌سازی رفتارها و حذف رفتارهای زائد از گروه آموزشی (۱۶، ۱۱)، ایجاد آگاهی و بینش از فواید ناب (۱۶).
	مهارت مشاوره‌ای	داشتن مهارت مشاوره در رشته تخصصی خود (۰۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹)، ارائه خدمات تخصصی (۱۹).
	مهارت اخلاق‌مداری	تقدم منافع گروه بر منافع شخصی خود (۰۱، ۰۵، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۶)، اخلاق مدار در زمینه‌های مختلف، ارزش قائل شدن به زمان همکاران و دانشجویان، (۰۳، ۱۰، ۱۲)، احترام گذاشتن به همکاران و دانشجویان (۰۳، ۰۳، ۰۳، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۲۰)، پرهیز از بلندبازی و سیاسی‌کاری (۱۳، ۱۴)، مهارت پذیرش نقد و نقدپذیری (۱۵، ۱۶).
	مهارت ارتباطی	مهارت‌های کلامی و غیر کلامی (۰۲)، توانایی ارتباط برقرار کردن با همکاران و دانشجویان (۰۳، ۰۵)، (۰۶، ۰۹، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹)، ارتباط بین گروه و حلقه‌های مدیریتی بالاتر (۱۶).
	مهارت شبکه‌سازی	کارهای گروهی (۰۵، ۱۲، ۱۳، ۱۹، ۲۰)، مهارت سازمان‌دهی، تشکیل تیم‌های کاری (۰۸، ۱۰)، تعامل با همکاران (۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹).

مهارت‌های فردی ناب	مهارت خود توسعه‌ای	مسئولیت‌پذیر و پاسخگو (۰۳،۱۵،۱۶)، نرمش‌پذیر و انعطاف‌پذیر (۰۵،۰۶،۰۷،۱۶)، توانایی سرسختی و تعهد کاری، اعتمادسازی (۰۹،۱۰، ۰۷)، خود اندیشی و خود تأملی (۰۸،۱۹) خود مدیریتی (۱۱،۱۵)، خودکنترلی (۱۱،۱۵،۱۹).
	مهارت بین فردی	هوش میان فردی (۰۶،۰۷)، توانایی تفکر سیستمی (۱۲،۱۹، ۰۷)، توجه به استقلال شخصیت، علایق و تفاوت‌های فردی اعضای گروه (۱۱،۱۳،۱۵،۲۰).
	مهارت فناوریانه	مهارت کار با سیستم‌های هوشمند (۰۱،۰۲،۲۰) مهارت سواد رسانه‌ای و سواد فناوری بالا (۰۷)، آموزش چگونگی استفاده از تجهیزات (۱۳) مهارت کار با نرم‌افزار (۱۸).

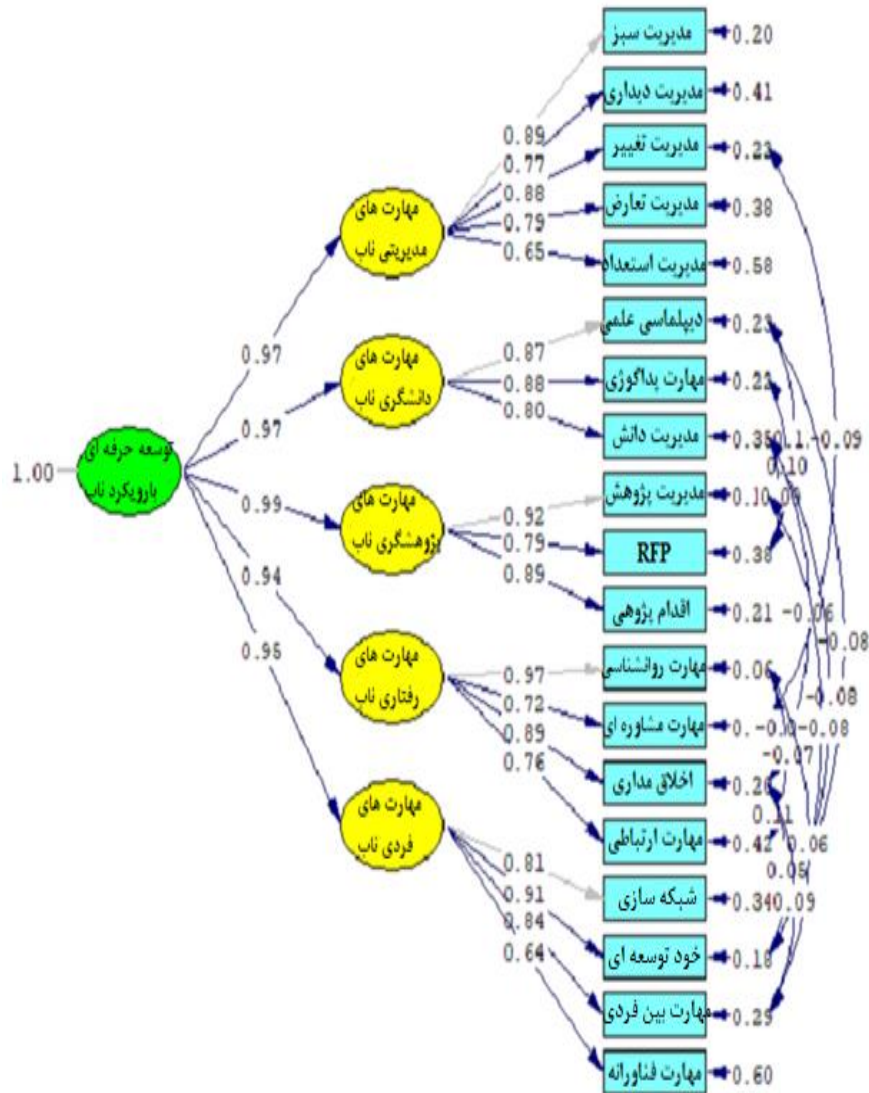
## منبع: (یافته‌های نگارندگان)

بر اساس یافته‌های جدول (۲) مهم‌ترین مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها بر اساس رویکرد ناب شامل: **مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب، مهارت‌های دانشجویی ناب، مهارت‌های پژوهشگری ناب، مهارت‌های رفتاری ناب و مهارت‌های فردی ناب** به دست آمد.

**پرسش دوم پژوهش:** الگوی مناسب توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب کدام است؟  
 بر اساس یافته‌های کیفی به دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها با خبرگان و صاحب‌نظران دانشگاهی که در جدول (۲) هر مقوله و مفاهیم آن نشان داده شده است، الگوی پیشنهادی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب، به صورت زیر ارائه شده است.



شکل (۱): الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی بر اساس رویکرد ناب (منبع: یافته‌های نگارندگان)  
**پرسش سوم پژوهش:** از نظر صاحب‌نظران الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب تا چه اندازه از اعتبار لازم برخوردار است؟  
 برای پاسخ به این سؤال از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با استفاده از نرم‌افزار lisrel استفاده شد که نتایج آن در زیر گزارش شده است:



Chi-Square = 222.32 , df = 133 , P-value = 0.00000 , RMSEA = 0.067

شکل (۲): تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم متغیر توسعه حرفه ای مدیران گروه های آموزشی بر اساس رویکرد ناب منبع: (یافته های نگارندگان)

با توجه به شکل (۲) و نتایج ارائه شده در جدول (۳) نتیجه سؤال مبنی بر اینکه الگو ارائه شده پژوهش تا چه اندازه از اعتبار برخوردار است؟ نتایج نشان داد تمامی شاخص های برازش الگو از برازش

مطلوبی برخوردار است. برای مشخص نمودن میزان برازش مدل از شاخص‌های قابل‌ارائه در نرم‌افزار لیزرل استفاده شده که این شاخص‌ها در جدول (۳) ارائه شده است:

جدول (۳): خلاصه دامنه پذیرش شاخص‌های برازندگی

شاخص برازندگی	دامنه قابل پذیرش	میزان به دست آمده
نسبت خی دو به درجه آزادی	کمتر از ۵	۱/۶۷
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	نزدیک به ۱	۰/۹۸
شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)	نزدیک به ۱	۰/۹۹
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	نزدیک به ۱	۰/۹۹
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	نزدیک به ۱	۰/۹۹
شاخص برازندگی (GFI)	نزدیک به ۱	۰/۸۷
شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI)	نزدیک به ۱	۰/۸۱
ریشه میانگین مجذور باقیمانده (RMR)	نزدیک به صفر	۰/۰۲۹
ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶۷

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

برای ارزیابی برازش مدل چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در این پژوهش برای ارزیابی مدل از شاخص‌های نسبت خی دو به درجه آزادی، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل برازندگی (AGFI)، شاخص میانگین مجذور باقیمانده (RMR) و شاخص ریشه دوم برآورد خطای واریانس تقریب (RMSEA) استفاده شد. نسبت خی دو به درجه آزادی به حجم نمونه بسیار وابسته است و نمونه بزرگ کمیت خی دو را بیش از آنچه بتوان آن را به غلط بودن مدل نسبت داد، افزایش می‌دهد. ایده‌آل آن است که مقدار خی دو تقسیم بر درجه آزادی کمتر از ۵ باشد با توجه به مقدار گزارش شده خی دو، مقدار خی دو تقسیم بر درجه آزادی برابر با ۱/۶۷ است که نشان می‌دهد مدل از برازش مناسبی برخوردار است. معیارهای GFI و AGFI نشان‌دهنده اندازه‌ای از مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌هاست که توسط مدل تبیین می‌شود. مقدار این معیارها بین صفر تا یک متغیر است که هرچه قدر اعداد به دست آمده به یک نزدیک‌تر باشند، نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهند که مقادیر گزارش شده برای این دو شاخص به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۱ است که تأییدکننده مناسب بودن مدل است. ریشه دوم میانگین مجذور پس‌ماندها، یعنی تفاوت بین عناصر ماتریس مشاهده شده در گروه نمونه و عناصر ماتریس‌های برآورد یا پیش‌بینی شده با فرض درست بودن مدل مورد نظر است. هرچه RMR برای مدل مورد آزمون به صفر نزدیک‌تر باشد، مدل مذکور برازش بهتری دارد. مقدار RMR گزارش شده برابر ۰/۰۲۹ است که

بسیار ناچیز است و نشان‌دهنده تبیین مناسب کوواریانس‌هاست. برای مقایسه اینکه یک مدل به‌خصوص در مقایسه با سایر مدل‌های ممکن از نظر تبیین مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده‌شده چقدر خوب عمل می‌کند، از مقادیر شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) استفاده شده است. در نهایت برای بررسی اینکه مدل موردنظر چگونه برازندگی و صرفه‌جویی را با هم ترکیب می‌کند از شاخص توانمند ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب RMSEA استفاده شده است. این شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب است که برای مدل‌های خوب ۰/۰۵ و کمتر است و تا مقدار ۰/۰۸ قابل قبول است. مدلی که در این شاخص ۰/۱۰ یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارد. مقدار این شاخص که برابر ۰/۰۶۷ است نشان‌دهنده مناسب بودن مدل است؛ بنابراین تمامی شاخص‌ها الگو را تأیید می‌نمایند.

**پرسش چهارم پژوهش:** از نظر مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران، وضعیت موجود دانشگاه تهران در ارتباط با الگوی طراحی شده چگونه است؟

به‌منظور بررسی وضعیت موجود توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران و همچنین بررسی وضعیت هریک از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است؛ که نتایج آن در جدول شماره (۴) ارائه گردیده است.

جدول (۴): تعیین وضعیت موجود توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد

ناب و مؤلفه‌های آن (میانگین فرضی = ۳)<sup>۱</sup>

مؤلفه‌ها	شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب	۲/۸۴	۰/۶۹	۰/۰۵۶	-۰/۱۶	-۲/۹۲	۱۵۱	۰/۰۰۴	
مهارت‌های دانشجویی ناب	۲/۸۰	۰/۷۳	۰/۰۵۹	-۰/۲۰	-۳/۳۱	۱۵۱	۰/۰۰۱	
مهارت‌های پژوهشگری ناب	۲/۸۷	۰/۷۱	۰/۰۵۸	-۰/۱۳	-۲/۳۱	۱۵۱	۰/۰۲۲	
مهارت‌های رفتاری ناب	۳/۰۳۱	۰/۸۰	۰/۰۶۵	۰/۰۳۱	۰/۴۷۶	۱۵۱	۰/۶۳۵	
مهارت‌های فردی ناب	۳/۰۸۵	۰/۷۸	۰/۰۶۳	۰/۰۸۵	۱/۳۵	۱۵۱	۰/۱۷۸	
توسعه حرفه‌ای بر اساس رویکرد ناب	۲/۹۲	۰/۷۰	۰/۰۵۷	-۰/۸	-۱/۳۵	۱۵۱	۰/۱۷۸	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۱. توضیح: لازم به ذکر است که در این پژوهش با توجه به دامنه نمره‌گذاری سؤالات (۱ تا ۵) و محاسبه نمره کلی این بعد برحسب این دامنه، میانگین فرضی جامعه ۳ در نظر گرفته شده است.

با توجه به جدول (۴) نتایج به دست آمده حاکی از آن است وضعیت مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب با میانگین (۲/۸۴) و مقدار  $t$  (-۲/۹۲)، مهارت‌های دانش‌گری ناب با میانگین (۲/۸۰) و مقدار  $t$  (-۳/۳۱) و مهارت‌های پژوهش‌گری ناب با میانگین (۲/۸۷) و مقدار  $t$  (-۲/۳۱) تفاوت معناداری با میانگین فرضی پژوهش در سطح ۰/۰۵ دارند چراکه مقدار  $t$  محاسبه شده بیشتر از مقدار بحرانی (۱/۹۶) است؛ بنابراین این نتایج گویای آن است که مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب، مهارت‌های دانش‌گری ناب و مهارت‌های پژوهش‌گری ناب مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران در سطح پایین‌تر از متوسط قرار دارند. همچنین نتایج گویای آن است که مهارت‌های رفتاری ناب با میانگین (۳/۰۳۱) و مقدار  $t$  (۰/۴۷۶) و مهارت‌های فردی ناب با میانگین (۳/۰۸۵) و مقدار  $t$  (۱/۳۵) تفاوتی با میانگین فرضی جامعه در سطح ۰/۰۵ ندارد چراکه مقدار  $t$  محاسبه شده کمتر از مقدار بحرانی (۱/۹۶) است بنابراین این نتایج گویای این است که وضعیت مهارت‌های رفتاری ناب و مهارت‌های فردی ناب مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران در حد متوسط قرار دارند. همچنین نتایج گویای آن است که وضعیت توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی بر اساس رویکرد ناب با میانگین (۲/۹۲) و مقدار  $t$  (-۱/۳۵) تفاوتی با میانگین فرضی جامعه در سطح ۰/۰۵ ندارد چراکه مقدار  $t$  محاسبه شده کمتر از مقدار بحرانی (۱/۹۶) است؛ بنابراین این نتیجه گویای این است که وضعیت توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب در حد متوسط قرار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف طراحی و تبیین الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب صورت گرفته است. یافته‌های به دست آمده نشان داد که الگوی به دست آمده دارای پنج مؤلفه‌ی مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب، مهارت‌های دانش‌گری ناب، مهارت‌های پژوهش‌گری ناب، مهارت‌های رفتاری ناب و مهارت‌های فردی ناب است (شکل ۱). همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد از بین مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای بر اساس رویکرد ناب، مهارت‌های پژوهش‌گری ناب (۰/۹۹)، مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب و مهارت‌های دانش‌گری ناب (۰/۹۷)، مهارت‌های فردی ناب (۰/۹۵) و مهارت‌های رفتاری ناب (۰/۹۴) به ترتیب دارای بیشترین نقش در تبیین مؤلفه توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی بر اساس رویکرد ناب هستند (شکل ۲). همچنین یافته‌های سؤال چهارم پژوهش نشان داد که وضعیت موجود مؤلفه‌های مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب، مهارت‌های دانش‌گری ناب و مهارت‌های پژوهش‌گری ناب پایین‌تر از متوسط قرار دارند اما مهارت‌های رفتاری ناب و مهارت‌های فردی ناب و به‌طور کلی وضعیت موجود توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب در حد متوسط قرار دارند (جدول ۴). در ذیل هر یک از این مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌های آن‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب: این مؤلفه از پنج زیر مؤلفه مدیریت سبز، مدیریت دیداری، مدیریت تغییر، مدیریت تعارض و مدیریت استعداد، تشکیل شده است.

مهارت مدیریت سبز<sup>۱</sup>: مدیران گروه باید بر اصلاح رفته‌ها و حذف رفتاری‌های زائد که باعث کاهش دوباره کاری و موازی کاری می‌شود تأکید داشته باشند. رویکرد ناب به بروز خلاقیت و نوآوری مدیران گروه در جهت بهبود مستمر فرآیندها و فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و اداری کمک می‌کند؛ و باعث کاهش اتلاف کاری می‌شود. همچنین برای مدیران گروه داشتن راهبرد و چشم‌انداز ناب بسیار مهم است تا باعث افزایش کیفیت کارهای گروه و بهره‌وری بیشتر شود. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های دالگارد و استرگارد<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، رادنور و بوچی (۲۰۱۱) و امیلیانی (۲۰۱۵) هماهنگ و همسو است (۳، ۶، ۱۴).

مهارت مدیریت دیداری<sup>۲</sup>: ایجاد وبسایت در گروه آموزشی که در آن همه چیز در معرض دید و با یک نگاه قابل درک است. همچنین صفحه پرسش و پاسخ یکی از ویژگی‌های بزرگ آن است. در طول سال اساتید و مدیران گروه مجبورند به ازای هر درس در هر ترم مکرراً به سؤالات مشابه پاسخ دهند. این به معنای استفاده ضعیف از زمان است و به پاسخ‌های ناسازگار و اشتباهات منجر می‌شود. با توجه به اینکه در تحقیقات قبلی به این مؤلفه اشاره‌ای نشده است نمی‌توان آن را با تحقیقات دیگر مورد مقایسه قرار داد.

مهارت مدیریت تغییر<sup>۴</sup>: مدیران گروه باید بتوانند ضمن ایجاد فرهنگ پذیرش تغییر و رهبری این فرآیند، در مواجهه با مقاومت‌ها مهارت داشته باشند. چراکه اگر بخواهیم با رویکرد ناب به موضوع نگاه کنیم تغییر خیلی مهم است و وقتی چیز جدیدی وارد دانشگاه و گروه آموزشی بشود ممکن است افراد در مقابل آن مقاومت کنند و مدیر گروه باید این مهارت و توانمندی را داشته باشد که این مقاومت در برابر تغییر را کم کند تا بتواند تغییر مدنظر را ایجاد کند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های دالگارد و استرگارد (۲۰۰۰)، هافر و نایو (۲۰۱۸) و ویسینسکی (۲۰۱۹) هماهنگ و همسو است (۶، ۱۶، ۱۸).

مهارت مدیریت تعارض<sup>۵</sup>: مهارت حل تعارضات و تنش‌ها خیلی مهم است چراکه امکان دارد در گروه چالش و درگیری به وجود آید و همه اعضا گروه تقریباً هم‌تراز هستند و انتظارات مشابه دارند. گاهی وقت‌ها به دلیل همین هم‌سطح بودن در دانش و مهارت کمتر حرف همدیگر را می‌خوانند و هرکسی خودش را رهبر و مدیر می‌داند و ممکن است دائم باهم در چالش باشند؛ بنابراین حل تعارضات و تنش‌ها در گروه آموزشی باعث استفاده‌ی بهتر از زمان و افزایش کیفیت کارهای گروه خواهد شد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های اسپندلاو<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) و ویسینسکی (۲۰۱۹) همسو است (۲۲، ۱۶).

۱. Green Management skills  
 ۲. Dahlgaard and Ostergaard  
 ۳. Visual Management skills  
 ۴. Change Management skills  
 ۵. Conflict Management skills.  
 ۶. Spendlove



مهارت مدیریت استعداد<sup>۱</sup>: مدیر گروه در درجه اول باید توانمندی‌های خود و اعضای گروه را شناسایی کند چراکه اصول و روشی وجود دارد که فرد هرچه قدر توانمندی‌های خود را بیشتر بشناسد توانمندی‌هایش افزایش پیدا می‌کند و باعث می‌شود از توانمندی‌های افراد بیشترین بهره را ببرند. همچنین مدیران گروه باید در جذب افراد شایسته مهارت داشته باشند چراکه اگر افراد ناشایست وارد گروه آموزشی بشوند اثربخشی و پویایی گروه از بین می‌رود. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های رادنور و بوچی (۲۰۱۱) و ثیرکل و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) هماهنگ و همسو است (۳، ۷).

مهارت‌های دانشگری ناب: این مؤلفه از سه زیر مؤلفه دیپلماسی علمی، مهارت پداگوژی و مدیریت دانش تشکیل شده است.

مهارت دیپلماسی علمی<sup>۳</sup>: مدیران گروه‌های آموزشی باید فن توافق، فن پیگیری و مذاکره و گفت‌وگوهای تعاملی و فعال را یاد داشته باشند و با دانشگاه‌های دیگر بتوانند تفاهم‌نامه ایجاد کنند به‌عنوان مثال مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بتوانند با دانشگاه هاروارد یک تفاهم‌نامه بنویسند که لازمه‌ی آن این است که بتوانند با رئیس دانشگاه هاروارد ارتباط داشته باشند و توافق و اعتماد ایشان را جلب بکنند که نتیجه آن فرصت مطالعاتی برای خود و اعضاء گروه است. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های اسپندلاو (۲۰۰۷) و جهانیان (۲۰۱۰) همسو است (۲۲، ۲۳).

مهارت پداگوژی<sup>۴</sup>: مدیران گروه آموزشی باید بر مهارت یادگیری، خود یادگیری، پر یادگیری و یاددهی تأکید داشته باشند تا به توسعه حرفه‌ای بادی ناب برسند. در این مهارت در واقع فرد یک یادگیرنده مستمر است که از همه تجربه‌ها و فرصت‌ها به‌عنوان یک فرصت یادگیری استفاده می‌کند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های امیلیانی (۲۰۱۵) و اونز (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو است (۱۴، ۱۱).

مهارت مدیریت دانش<sup>۵</sup>: در شرایط پرشتاب و پیچیده امروز، سازمان‌های موفق برای حفظ موقعیت و توسعه ارزش افزوده، نیازمند نوآوری و دانش‌آفرینی‌های پی‌درپی و مستمر هستند. اگر مدیران گروه آموزشی در شبکه همیاران دانشی حضور نداشته باشند، در دستیابی به اطلاعات ضروری و موردنیاز خود محدود می‌شوند و همین مسئله، موجب عدم رویش ایده‌ها و تفکرات نوین ارزشمند می‌شود. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های اونز (۲۰۱۷) و ویسینسکی (۲۰۱۹) همسو است (۱۱، ۱۶).

مهارت‌های پژوهشگری ناب: این مؤلفه از سه زیر مؤلفه مهارت مدیریت پژوهش، مهارت نوشتن RFP و اقدام پژوهشی تشکیل شده است.

1. Talent Management skills<sup>۱</sup>

4. Thirkell and Ashman

2. Scientific Diplomacy skills<sup>۲</sup>

3. Pedagogy skills<sup>۳</sup>

5. Knowledge Management skills<sup>۵</sup>

مهارت مدیریت پژوهش<sup>۱</sup>: مدیر گروه ناب نباید در بیش از دو حوزه تخصصی کار کند. در مورد موضوعات باید به صورت تخصصی کار صورت بگیرد؛ بنابراین مدیران گروه باید گرایش‌های پژوهشی مشخصی داشته باشند و در آن زمینه به صورت تخصصی کار کنند و نتایج پژوهش‌های آن‌ها باید به کف جامعه بیاد یعنی به درد جامعه بخورد و ببینند چه مشکلاتی در جامعه وجود دارد و پژوهش در آن زمینه صورت بگیرد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های جهانیان (۲۰۱۰) و اونز (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو است (۲۳، ۱۱).

مهارت نوشتن RFP<sup>۲</sup>: یکی از مهارت‌هایی که مدیران گروه می‌توانند داشته باشند این است که هنگامی که سازمانی، کارخانه‌ای، دانشگاهی، یا شرکتی به مدیر گروه طرح یا تحقیق برای انجام می‌دهد باید بتواند تقاضاهای پژوهشی را مدیریت کند. با توجه به اینکه در تحقیقات قبلی به این مؤلفه اشاره‌ای نشده است نمی‌توان آن را با تحقیقات دیگر مورد مقایسه قرار داد.

مهارت اقدام پژوهی<sup>۳</sup>: گنجاندن رویکرد ناب در برگزاری نظام توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها می‌تواند منجر به بهبود مستمر یعنی به کاربردن روش علمی برای حل مسائل، استفاده از فرآیندهای حل مسئله ساختاریافته برای پرورش بیشتر مهارت‌های تفکر فوق انتقادی شود. همچنین توانایی مسئله‌یابی و مسئله محوری در گروه باعث می‌شود اتلاف منابع کم بشود و بهره‌وری افزایش پیدا کند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های امیلیانی (۲۰۱۵) و ویسینسکی (۲۰۱۹) هماهنگ و همسو است (۱۴، ۱۶).

مهارت‌های رفتاری ناب: این مؤلفه از چهار زیر مؤلفه مهارت روان‌شناسی مثبت، مهارت مشاوره‌ای، مهارت ارتباطی و مهارت اخلاق‌مداری در گروه تشکیل شده است.

مهارت روان‌شناسی مثبت<sup>۴</sup>: یکی از راهبردهای بااهمیتی که می‌تواند اجرای برنامه ناب سازی در گروه را به موفقیت برساند، انگیزه مدیر گروه و اعضاء هیئت‌علمی است. مدیران گروه‌های آموزشی هم نیاز به کسب مهارت‌های لازم دارند و هم اینکه شیوه‌های افزایش انگیزش از قبیل ارلئه پاداش‌های مختلف می‌تواند ایشان را در ناب کردن فرایندها و کاهش اتلاف‌ها تشویق نماید. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های رادنور و بوجی (۲۰۱۱) و اونز (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو است (۳، ۱۱).

مهارت مشاوره‌ای<sup>۵</sup>: مدیران گروه باید در رشته تخصصی خود مشاوره تحصیلی و شغلی به دانشجویان بدهند؛ بنابراین مدیران گروه بهتر است حداقل‌های فنون مشاوره را بیاموزند تا بتوانند بهتر به همکاران و دانشجویان مشاوره بدهند و تعامل برقرار کنند و وقتی فنون مشاوره را بدانند بهتر می‌توانند با یک فرد

<sup>۱</sup> Research Management skills

<sup>۲</sup> Request for Proposal

<sup>۳</sup> Action Research skills

<sup>۴</sup> Positive psychology skills

<sup>۵</sup> Counseling skills

بزرگ‌سال و همکار خود ارتباط برقرار کنند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های قویدل (۲۰۱۵) و ویسینسکی (۲۰۱۹) هماهنگ و همسو است (۲۴، ۱۶).

مهارت ارتباطی<sup>۱</sup>: وجود این مهارت در روابط بین فردی، کاری، تحصیلی و مکاتباتی بسیار ضروری است. داشتن این مهارت برای مدیران گروه باعث افزایش روحیه همکاری، بهبود اخلاق اعضای گروه، رضایت اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان و در نهایت اثربخشی بیشتر گروه خواهد شد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های رادنور و بوچی (۲۰۱۱) و ویسینسکی (۲۰۱۹) همسو است (۳، ۱۶).

مهارت اخلاق‌مداری<sup>۲</sup>: برای مدیران گروه‌های آموزشی اخلاق بسیار مهم است، چراکه اگر مدیر گروه اخلاق محور نباشد کیفیت در زمینه‌های مختلف افزایش پیدا نخواهد کرد. مدیران باید اخلاق محور باشند، یک مدیر نباید ماسک به چهره داشته باشد؛ یعنی فکر و زبان‌شان یکی باشد و آنچه فکر می‌کنند باید به زبان بیاورند و در کارش ریا نداشته باشد. یک مدیر گروه ناب باید مسئولیت‌پذیر باشد و نسبت به کار دانشجویان و همکاران بی‌تفاوت نباشد. برای انسان‌ها جدا از جنس، دین و مذهب ارزش قائل باشد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های تیرکل و همکاران (۲۰۱۴) و امیلیانی (۲۰۱۵) هماهنگ و همسو است (۷، ۱۴).

مهارت‌های فردی ناب: این مؤلفه از چهار زیر مؤلفه مهارت شبکه‌سازی، مهارت خود توسعه‌ای، مهارت بین فردی و مهارت فناورانه تشکیل شده است.

مهارت شبکه‌سازی<sup>۳</sup>: برخورداری از مهارت شبکه‌سازی برای مدیران گروه آموزشی بسیار مهم است چراکه داشتن این مهارت باعث تبدیل انرژی‌ها به سینرژی زیاد (هم‌افزایی)، ائتلاف کم، بهره‌وری و پویایی در گروه می‌شود. برای اینکه یک مدیر گروه بتواند در جامعه و سازمان‌ها با افراد مختلف ارتباط برقرار کند و آن‌ها را متقاعد کند که با گروه آموزشی فعالیت کنند و دانشجویان بتوانند در سازمان‌هایشان کار کنند به مهارت شبکه‌سازی نیاز دارد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های جهانیان (۲۰۱۰) و ون دان و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو است (۲۳، ۲۵).

مهارت خود توسعه‌ای<sup>۵</sup>: مهارت خود توسعه‌ای یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که یک مدیر گروه باید داشته باشد. مدیران گروه‌ها باید در خود مدیریتی، خودکنترلی، خود راهبری و شناخت خود و درک نقش‌شان به‌عنوان مدیر گروه توانمند باشند و بتوانند میزان موفقیت خود را به‌عنوان مدیر گروه ارزیابی کنند و در جهت ارتقای مهارت‌های خود تلاش کنند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های جهانیان (۲۰۱۰) و ون دان و همکاران (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو است (۲۳، ۲۵).

1. Communication skills.

2. Orbital ethics skills.

3. Networking skills.

4. Van Dun & et al

5. Self-development skills.

مهارت بین فردی<sup>۱</sup>: مدیران گروه‌های آموزشی به داشتن مهارت بین فردی نیاز دارند چراکه باعث صلح و صفا و تعاملات خوب می‌شود. مدیر گروه باید به تفاوت‌های فردی اعضای گروه توجه داشته باشد که بر اساس آن همکاران احساس تعهد و دوستی می‌کنند، همکاری می‌کنند و در نهایت باعث ایجاد انگیزه در اعضا می‌شود چراکه احساس می‌کنند شنیده می‌شوند، دیده می‌شوند و شناخته می‌شوند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های رادنور و بوچی (۲۰۱۱) همسو است (۳).

مهارت فناوریانه<sup>۲</sup>: یکی دیگر از مهارت‌های خیلی مهم برای مدیران گروه‌های آموزشی داشتن مهارت‌های سواد رسانه‌ای و سواد فناوری بالاست زیرا وقتی مدیر گروه این مهارت را داشته باشد به راحتی می‌تواند در پایگاه‌های اطلاعاتی، در وبگاه‌های مختلف، سازمان‌های مختلف کار کند و داده‌ها و اطلاعات را جمع‌آوری کند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های جهانیان (۲۰۱۰) و هوشی السادات و همکاران (۲۰۱۸) همسو است (۲۳، ۱۳). با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای کاربردی زیر توصیه می‌شود: در انتصاب، گزینش و همچنین ارزیابی مدیران گروه‌های آموزشی به مؤلفه‌های پنج‌گانه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی بر اساس رویکرد ناب توجه شود؛ الگوی ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای شناسایی نیازها، برنامه‌ها و فعالیت‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی بر اساس رویکرد ناب مورد استفاده قرار گیرد؛ با توجه به اینکه در میان مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران بر اساس رویکرد ناب، مؤلفه‌های مهارت‌های رهبری/مدیریتی ناب، مهارت‌های دانشگری ناب و مهارت‌های پژوهشگری ناب پایین‌تر از میانگین فرضی پژوهش قرار دارند، پیشنهاد می‌شود با اتخاذ تدابیری از قبیل برگزاری کارگاه‌های آموزشی و توانمندسازی سعی در ارتقاء سطح توانمندی و اهتمام مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران در این حوزه‌ها شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از: نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش مربوط به یک دوره زمانی است که داده‌ها جمع‌آوری شده‌اند و باگذشت زمان ممکن است در نتایج تغییر حاصل شود؛ با توجه به معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان جهت انجام مصاحبه، پیدا کردن صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی با این معیارها بسیار دشوار و علاوه بر این جلب موافقت این افراد برای مصاحبه بسیار سخت بود.

---

<sup>۱</sup> . Interpersonal skills  
<sup>۲</sup> . Technological skill

## منابع :

- 1- Abili K, Naderi A, Asarzadeh R. The relationship between training and knowledge management and providing solutions to improve it: Case of Iranian Offshore Oil Company. *Qrtly Hum Res Manage Oil Ind* . 2014. 22(6):179-208[Persian].
- 2- Viitala,R. Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. *Journal of Workplace Learning*. 2005.17(7),436-451.
- Radnor Z, Bucci G. *Analysis of Lean Implementation in UK Business 3-Schools and Universities*. London, UK: Association of Business Schools Lean Report. . 2011.
- 4- Javanak Liavali,M. Abili.kh. Pourkarimi,J. Soltani Arabshahi. Providing a Pattern of Professional Development of Clinical Department Chairs: A Case of State Universities of Medical Sciences in Tehran. *Educ Strategy Med Sci*. 2017; 10 (3) : 202-218.[Persian].
- 5- Araste,H. Management at universities dependent with the Ministry of Science, Research and Technology, Challenges and Shortcomings. *RPHE*. 2001.21,41-69. [Persian].
- 6- Dahlgaard, J. Ostergraad, P. TQM and Lean thinking in higher education. *Shnergie di ricerca*, 2000.9, 23-42. *rapporti*
- 7- Thirkell, Emma and Ashman, Ian . Lean towards learning: connecting Lean Thinking and human resource management in UK higher education. *International Journal of Human Resource Management*, 2014. 25 (21). pp. 2957-2977.
- 8- Villegas-Reimers,E . *Teacher professional development:an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.2003.
- 9- Giri,k.Frankel,N.Tulenko,K.Puckett,A.Baily,R.Ross,H. *Keeping Up to Date: Continuing Professional Development for Health Workers in Developing Countries*.2012.
- 10- Steinert Y. *Faculty development: Core concepts and principles*. In: Steinert Y, editors. *Faculty Development in health professions: A Focus on research and practice, Innovation and change in professional Education*. New York City.2014: 3- 28.
- 11- Evans.L. University professors as academic leaders: professorial leadership development needs and provision. *Educational Management Administration & Leadership*, 2017.Vol. 45(1) 123–140
- 12- Dopson.S, Ferlie.E, McGivern.G, Fischer.M, Mitra.M, Ledger.J, Behrens.S. Leadership development in Higher Education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*.2018. PP:1-17. DOI: 10.1111/hequ.12194.
- 13- Hooshisadast.SA, Rahimian.H, Abbaspour.A, Khorsandi.A, Ghiasi Nodoshan,S. Designing a Lean University Model for Public Universities (Case Study: Farhangian Teacher Education University). *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*.2018. No(49),Vo(11),PP:132-141. ] Persian
- 14- Emiliani,M.L. "Engaging faculty in Lean teaching", *International Journal of Lean Six Sigma*, 2015. Vol. 6 No: 1, <https://doi.org/10.1108/IJLSS-06-2014-0015>.
- 15- Balzer, W. K. Brodke, M. H. & Thomas Kizhakethalackal, E. Lean higher education: successes, challenges, and realizing potential. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 2015.32(9), 924-933.
- 16- Wisniewski.M.A. Leadership Development for Academic Chairs: Programs for promoting Competence in Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 2019. PP:1–4, DOI: 10.1080/07377363.2019.1642718.

- 17- Fields.J, Kenny.N.A, Mueller.R.A. Conceptualizing educational leadership in an academic development program. *INTERNATIONAL JOURNAL FOR ACADEMIC DEVELOPMENT*.2018.PP:1-14. doi.org/10.1080/1360144X.2019.1570211.
- 18- Hofer, S. & Naeve, J. The application of Lean Management in higher education. *International Journal of Contemporary Management*,2018. 16(4).
- 19- Lu.J, Laux.C, Antony.J. "Lean Six Sigma leadership in higher education institutions", *International Journal of Productivity and Performance Management*, 2017. Vol. 66 No: 5, pp.638-650.
- 20- Waterbury, T. Learning from the pioneers: A multiple-case analysis of implementing Lean in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*.2015. Vol:32,No:9,PP: 934-950.
- 21- Svensson, C. Antony, J. Ba-Essa, M. Bakhsh, M. & Albliwi, S. A Lean Six Sigma program in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 2015.39(2), 951-969.
- , "higher education Competencies for effective leadership in" 22- Spendlove, M. *International Journal of Educational Management*,2007, 21 (5), 407-417.
- , *Journal of "Required qualifications of educational Administrator" R* . 23- Jahaniyan, *Educational Administration Research*, 2010, 1 (3), 121 -142. [Persian].
- , extensive "Lean Management and its Application in Education" 24- Ghavidel, A. .] Persian[*management journal*, 2015, 1 (1), 52-61.
- Values and behaviors of effective lean "25- Van Dun, D. H., Hicks, J. N., Wilderom, C. P. , *European management journal*,2017, "managers: Mixed-methods exploratory research 35 (2), 174-186.

## شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه ها و شاخص های شایستگی های مدیران و

### مقایسه با وضعیت موجود سازمان امور مالیاتی کشور<sup>۱</sup>

احمد علی صادقی<sup>۲</sup>

محمد علی حسینی\*<sup>۳</sup>

کامران محمد خانی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰)

#### چکیده

در عصر حاضر، سازمان ها و شرکت ها خواستار شایستگی کارکنان در مجموعه گسترده ای از دانش، مهارت ها و نگرش های ضروری هستند زیرا شایستگی ها به عنوان پیش بینی کننده های مهم عملکرد و موفقیت کارکنان مطرح می شوند. هدف پژوهش حاضر ارائه ی شایستگی های مدیریتی مدیران در سازمان امور مالیاتی کشور و مقایسه آن با وضعیت موجود این شایستگی ها است. این تحقیق با روش ترکیبی انجام شده و به این منظور جامعه آماری در بخش کیفی مدیران میانی بالای ۱۵ سال سابقه و بیش از ۳۵ سال سن و در بخش کمی مدیران حرفه ای سازمان امور مالیاتی (رییس اداره/گروه، رییس امور مالیاتی، معاون مدیر کل مالیاتی، مدیر کل مالیاتی و معاون رییس کل سازمان امور مالیاتی و رییس کل سازمان امور مالیاتی کشور) است. مشارکت کنندگان مورد مطالعه در بخش کیفی پژوهش، پس از ۳۰ مصاحبه به اشباع رسید. در بخش کمی با توجه به این موضوع که جامعه آماری (مدیران سازمان امور مالیاتی کشور) در حدود ۴۸۰۰ نفر می باشند، با استفاده از جدول مورگان حجم مشارکت کنندگان برابر با ۳۵۶ نفر از مدیران سازمان امور مالیاتی در سطح کشور بدست آمد. داده های این پژوهش با استفاده از مطالعات کتابخانه ای، مصاحبه و پرسش نامه جمع آوری گردید. در بخش کیفی از نرم افزار MAXQDA و در بخش کمی از نرم افزار SPSS بهره گرفته شده است. با توجه به نرمال بودن توزیع داده ها، برای تحلیل داده های پرسش نامه از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شد. با توجه به یافته های پژوهش، ابعاد سلامت فکری، کمال گرایی، ارتباطات، تعهد، توانایی فردی، سلامت روانی و اجتماعی، در حوزه شایستگی های عمومی، ابعاد شخصیت مدیریتی، ارتباطات مدیریتی، مهارت های مدیریتی و رهبری در حوزه شایستگی های مدیریتی، ابعاد هوش مالیاتی و دانش مالیاتی در حوزه مهارت های تخصصی احصا گردید. از کل مولفه ها ۴۸ درصد نامطلوب و ۵۲ درصد مطلوب بوده اند. به عبارت دیگر ۴۲ درصد مربوط به شایستگی های عمومی، ۴۱ درصد مربوط به شایستگی های مدیریتی و ۱۷ درصد مربوط به شایستگی های تخصصی می باشد.

**واژه های کلیدی:** منابع انسانی، مدل های شایستگی، شایستگی مدیران، سازمان مالیاتی

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانشیار، دانشکده علوم بهزیستی و توان بخشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول: mahmamy2020@gmail.com)

<sup>۴</sup> دانشیار، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

### مقدمه

مدیریت منابع انسانی نظیر استخدام، توسعه فردی، مدیریت عملکرد و برنامه‌ریزی استراتژیک زمینه‌هایی هستند که در آن شایستگی‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد (۵). در فضای رقابتی و دنیای جهانی امروز که در اثر توسعه مداوم ارتباطات و فناوری، مرزها از بین رفته‌اند، نگرش‌ها و رفتارهای کارمندان در سازمان‌های آن‌ها اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (۱). سازمان‌ها و شرکت‌ها خواستار شایستگی کارکنان در مجموعه گسترده‌ای از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری هستند زیرا شایستگی‌ها به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد و موفقیت کارکنان مطرح می‌شوند (۱۴). فقدان مدل‌های شایستگی تأثیر زیادی بر توسعه نیروی کار دارد. برای سنجش افراد، بدون وجود استانداردها، نیازها و اهداف آموزشی نمی‌تواند به درستی شناسایی شود، شکاف‌های عملکردی نمی‌تواند اندازه‌گیری شود و برنامه‌های آموزشی ممکن است به طور مناسب پاسخگوی نیازهای عملکرد واقعی نباشد. (۱۹). در سازمان‌های آینده و پیش‌رو منبع قدرت نه نیروی کار، نه دارایی و منابع فیزیکی، نه تکنولوژی، بلکه مدیران و رهبران شایسته خواهند بود (۹). سازمان امور مالیاتی کشور با مدیریت و پیاده‌سازی طرح جامع مالیاتی و یکپارچه نظام مالیاتی بیش از هر زمان دیگری نیازمند همراهی و هم‌سویی نظام مدیریت منابع انسانی در پیشبرد اهداف طرح و مدیریت هدفمند و کارآمد سرمایه‌های انسانی و اجتماعی سازمان است؛ به عبارت دیگر جذب و توسعه و ایجاد انگیزه مؤثر در مجموعه نیروی انسانی سازمان به عنوان مهم‌ترین رکن سازمان امور مالیاتی کشور و ایفای نقش راهبردی مدیریت منابع انسانی می‌تواند مسیر دگرگونی و تحول را هموارتر و آینده مطلوب‌تر و راهبردی را برای سازمان به ارمغان آورد (۴). تاکنون محققان مختلف، تعاریف متفاوتی از شایستگی را ارائه کرده‌اند. باوجود روش‌های مختلف بیان، در این تعاریف، به‌طور کلی شایستگی به عنوان یک نوع توانایی برای شغل یا پست شغلی در نظر گرفته می‌شود (۶). تعریف شایستگی وابستگی بسیاری به زمینه مورد بحث دارد (۱۹). شایستگی، ترکیبی از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری است که به بهبود عملکرد کارکنان کمک می‌کند و در نهایت منجر به موفقیت سازمانی خواهد شد. شایستگی‌ها قابل اصلاح هستند و می‌توانند با وظایف جدید و پیچیده‌تر همگام شوند و کارا باشند (۱۱).

یک مدل شایستگی یک نسخه‌ی مکتوب از شایستگی‌های مورد نیاز به منظور عملکرد موفق یا نمونه در یک رشته‌ی شغلی، تیم کاری، واحد، بخش یا سازمان است. شناسایی و مدل‌سازی شایستگی می‌تواند نقطه‌ی آغازین برای طرح‌های استراتژیک مرتبط



با نیازهای سازمانی و فردی باشد (۱۳). الگوی شایستگی مجموعه‌ای از عوامل موفقیت دربرگیرنده رفتارهای کلیدی موردنیاز برای عملکرد عالی در یک شغل خاص است (۵). شایستگی‌ها سازه‌های مدل‌های شایستگی هستند. هر شایستگی در مدل با استفاده از توصیفگرهای رفتاری تعریف می‌شود. این توصیفگرها می‌توانند با تعیین بالاترین و کمترین سطوح مهارت شناختی تعریف شوند (۱۸). مدل شایستگی یک ابزار توصیفی است که شایستگی‌ها یا مهارت‌های موردنیاز برای یک کار خاص در یک شغل یا سازمان را مشخص می‌کند و همچنین پیشنهاد می‌کند که در هر سازمان برای دستیابی به دیدگاه و مأموریت تعریف شده، چه گروه‌های خاصی از شایستگی‌ها موردنیاز هستند (۱۰). برخی از مطالعات و پژوهش‌های مشابه به شرح زیر شناسایی شدند:

پژوهشی با عنوان طراحی مدل شایستگی‌های رؤسای گروه‌های مالیاتی در سازمان امور مالیاتی کشور توسط بهراد و همکاران (۱۳۹۸) انجام گرفت. در این پژوهش، برای طراحی مدل، شایستگی‌ها به سه بخش شایستگی‌های حرفه‌ای (دانش مالیاتی، توان عملیاتی، هوش مالیاتی)، شایستگی‌های رفتاری (سلامت فردی، معنویت، شخصیت مالیاتی، تعهد شغلی)، شایستگی‌های زمینه‌ای (مربوگری، خانواده، ارتباطات، مهارت‌های مدیریتی) تقسیم گردیده است.

مرزبان و اسداله زاده (۱۳۹۷) مدل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران در سازمان امور مالیاتی کشور را در پژوهش خود طراحی نمودند. در این پژوهش مدل شایستگی به دو بخش مدیران پایه و مدیران میانی تقسیم گردیده است که برای هر یک سه بخش شایستگی‌های مدیریتی، شایستگی‌های تخصصی و شایستگی‌های رفتاری در نظر گرفته‌اند.

پژوهشی توسط عاشقی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های توسعه شایستگی مدیران صنعت بانکداری انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد برای توسعه شایستگی مدیران می‌بایست پنج بعد، بیست مولفه و صد و سی و دو شاخص مورد توجه برنامه ریزان آموزشی قرار گیرد.

نتایج پژوهش پناهی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که معیارهای مهارت فردی، مدیریت، تخصص فنی و نگرش سیستمی مهم‌ترین معیارهای اثرگذار در شایستگی مدیران مالی هستند. نوری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود شایستگی‌های دانشی، انتقادی و تعاملی، خلاقیت و نوآوری، اجتماعی، رفتار خطرپذیر و درونی را احصا نمودند.

فرهادی نژاد (۱۳۹۲) در پژوهش خود شایستگی‌های فردی (تعهد سازمانی، تعهد حرفه‌ای، تعهد اخلاقی، دیدگاه مثبت نسبت به کار و انسان، شایستگی‌های شخصیتی ذاتی، شایستگی‌های شخصیتی اکتسابی، شایستگی‌های هوشی، شایستگی‌های فکری و تحلیلی، رفتارهای شغلی، رفتارهای فردی، تفکر معنوی، معنویت در کار)، شایستگی‌های تعاملی (شایستگی‌های ارتباطی فردی، شایستگی‌های ارتباطی

گروهی، شایستگی‌های ارتباطی سازمانی، انگیزش، هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری، نظارت و ارزیابی، هدایت) و شایستگی‌های سازمانی (توجه به امور رفاهی کارکنان، توجه به نیازهای روان‌شناختی، کارکنان، توانمندسازی کارکنان، مدیریت امور پرسنلی، شایستگی‌های حرفه‌ای مدیریتی، شایستگی‌های حرفه‌ای تخصصی، شایستگی‌های حرفه‌ای عملیاتی) را معرفی نمود.

تریاکوف و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه تعاریف شایستگی‌ها دریافتند ویژگی‌های شایستگی را می‌توان به یک قسمت قابل مشاهده و یک قسمت نامرئی تقسیم کرد. اغلب تمرکز افراد بر بخش قابل مشاهده است، چراکه مشاهده، درک، اندازه‌گیری، آموزش و توسعه و بهبود آن‌ها ساده‌تر است. قسمت خارجی معمولاً شامل الزامات اساسی برای انطباق با پست شغلی است، در حالی که قسمت داخلی در مورد رفتار شخصی بوده و برای عملکرد فرد بسیار حیاتی است و فرایند آموزش آن نیز پیچیده است.

آلن و همکاران (۲۰۱۸) در یک پژوهش با عنوان صلاحیت‌های منابع انسانی در محافل کاری در امریکا، شایستگی‌های زیر مشخص نمودند: آشنایی با فرهنگ و مذاهب (دانش فرهنگی و مذهبی)، دانش حقوقی، دانش سازمانی و عملیاتی، مهارت رهبری در میانجی‌گری (مهارت اجتماعی)، شایستگی مدیریت استراتژیک، نوآوری، مهارت رفتار بین فردی.

در پژوهش لیکاما (۲۰۱۵) شایستگی‌های انگیزش، مهارت اجتماعی، خودآگاهی، یک دلی، خودتنظیمی، مهارت‌های شناختی احصا گردید.

پژوهشی تحت عنوان "مدل حوزه شایستگی و ادراک مدیران مهندسی در ایالات متحده عربی" توسط ال باز و ال سائق (۲۰۱۰) انجام شد. در این پژوهش یک مدل جامع شایستگی برای مدیران معرفی شده است. این مدل، نظرات محققان گذشته، نظرات متخصصان باتجربه و تحصیل کرده‌های رشته مهندسی را لحاظ کرده است. نتایج پژوهش، ادراک مدیران را از اهمیت نسبی شایستگی‌ها با استفاده از روش **AHP** گزارش می‌دهد. همچنین نتایج نشان داد که پاسخ‌دهندگان، شایستگی‌های "رهبری" و "میان فردی" را به‌عنوان مهم‌ترین شایستگی‌ها در نظر گرفتند. این پژوهش، سه حوزه شایستگی را عنوان کرده است و در نتیجه ابعاد شایستگی را بر اساس آن سه حوزه عنوان کرده است: افراد، محیط، کسب‌وکار. شایستگی‌های "رهبری" و "میان فردی" مربوط به افراد می‌شود. شایستگی‌های "جهانی" و "حرفه‌ای" به محیط ربط دارد. شایستگی‌های "سازمان" و "محصول" نیز به کسب‌وکار مربوط می‌شود.

با توجه به آنچه در بالا عنوان شد، با توجه به تغییر در فرایندهای مالیات ستانی با توجه به استقرار نظام یکپارچه مالیاتی و لزوم جایگزینی درآمدهای پایدار مالیاتی به جای درآمدهای غیر پایدار از جمله نفت که در شرایط تحریم نیز از جایگاه ویژه‌ای برخوردار گشته است سازمان امور مالیاتی به عنوان حیاتی‌ترین و منبع اصلی ایجاد این درآمد نیاز به تربیت مدیرانی توسعه یافته، یادگیرنده، پویا و بروز دارد تا نه تنها از تکالیف قانونی قبلی جا نمانند بلکه تحت یک مدل توسعه‌ای و آموزشی متناسب نسبت به توسعه شایستگی‌های مدیریتی خویش اقدام و با اجرای مطلوب نظام جامع مالیاتی یکپارچه جدید بتوانند به

ایفای موثرتر تکلیف قانونی و اخذ عادلانه مالیات، جلب رضایت مردم، افزایش درآمدهای مالیاتی، کاهش هزینه‌های وصول مالیات و تحقق اهداف سازمانی نائل شوند. بنابراین با توجه به شرایط گذار از مالیات ستانی سنتی به مدرن و با توجه به تغییر در نقش‌های عوامل انسانی، ساختاری، فناوری، فرایندها و فعالیت‌های مالیاتی و لزوم در نظر گرفتن اولویت‌های برنامه‌ای به جای انجام کارهای پراکنده و به منظور پر کردن خلاءهای مطرح شده باید مطالعه‌ای انجام شود تا به این سوال اساسی پاسخ دهد که شایستگی‌های لازم برای مدیریت چیست و وضعیت موجود شایستگی‌های مدیریتی در سازمان امور مالیاتی کشور چگونه است

### روش شناسایی پژوهش

این پژوهش از نظر روش، پژوهش ترکیبی، از نظر هدف، از انواع پژوهش‌های کاربردی است. که در این تحقیق از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شد.

#### • در بخش کیفی

مشارکت کنندگان، مدیران میانی خبره و زبده سازمان که همگی دارای تجربه کارشناسی، اجرایی و مدیریتی بیش از ۱۵ سال و بالاتر از ۳۵ سال سن و دارای تحصیلات دانشگاهی و خدمات موثر و رضایت بخش است. از ابتدای شروع مصاحبه‌ها، تعداد افراد مصاحبه شونده مشخص نبوده است. به این دلیل که بر اساس اشباع نظری باید تا اشباع داده‌ها نمونه گیری ادامه پیدا کند. در نهایت پس از شروع مصاحبه‌ها، داده‌ها و مولفه‌های تحقیق پس از ۳۰ مصاحبه به اشباع رسید و لذا حجم نهایی مشارکت کنندگان ۳۰ نفر شد. در این بخش نمونه گیری به روش هدفمند و به صورت گلوله برفی است. در این بخش، محقق با استفاده از مصاحبه، تجارب و دیدگاه خبرگان و صاحب نظران این حوزه را در مورد ابعاد و مولفه‌های شناسایی شده جویا شد. مدت‌زمان انجام مصاحبه به‌طور متوسط ۳۵ دقیقه برای هر نفر در نظر گرفته شد. پس از پیاده‌سازی متن‌های مصاحبه‌ها، با استفاده از نرم‌افزار مکس کیو دا نسخه ۱۰ به استخراج کدهای اولیه پرداخته شد.

#### • در بخش کمی

جامعه مشارکت کنندگان، مدیران حرفه‌ای سازمان امور مالیاتی (رییس اداره/گروه، رییس امور مالیاتی، معاون مدیر کل مالیاتی، مدیر کل مالیاتی و معاون رییس کل سازمان امور مالیاتی و رییس کل سازمان امور مالیاتی کشور) است. با توجه به این موضوع که جامعه مشارکت کنندگان در حدود ۴۸۰۰ نفر می‌باشند، با استفاده از جدول مورگان حجم مشارکت کنندگان برابر با ۳۵۶ نفر از مدیران سازمان امور مالیاتی در سطح کشور است. در این بخش نمونه گیری به صورت تصادفی ساده است. در این بخش با استفاده از پرسشنامه به بررسی وضعیت موجود شاخص‌های شایستگی با توجه به شاخص‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده در بخش کیفی و مرور متون پرداخته شد. پس از تعیین روایی با استفاده از

نظرات خبرگان، پایایی این پرسشنامه با نظر ۳۰ تن و با استفاده از آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷۵ بدست آمد.

برای بررسی نوع توزیع داده ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. باتوجه به سطح معناداری ۰/۲ داده ها نرمال و برای تحلیل داده‌های پرسش نامه از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شد.

### یافته های پژوهش

حاصل بررسی داده‌ها و مفهوم یابی عبارات، در جدول ۱ درج گردیده است. در این جدول که خلاصه‌ای از تمامی کدهای اولیه‌ای مشاهده شده در پژوهش می باشد، از ثبت کدهای تکراری و درج کدهایی که بسیار شبیه هم بوده‌اند، خودداری شده است. در پژوهش حاضر پس از انجام ۳۰ مصاحبه، کدها به حد اشباع نظری رسید و مصاحبه‌ها متوقف شدند. بعد از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها ۴۶ کد توصیفی از داده‌های حاصل از مصاحبه به دست آمد.

جدول ۱- کدهای اولیه استخراجی از مصاحبه‌ها

ردیف	شایستگی	ردیف	شایستگی	ردیف	شایستگی
۱	آینده‌نگری و تفکر راهبردی	۱۷	کل نگری و نگرش فرایندی	۳۳	یادگیری مستمر
۲	صبر و بردباری	۱۸	سازگاری و انعطاف پذیری	۳۴	مثبت‌اندیشی
۳	همت و سخت‌کوشی	۱۹	چابکی ذهنی	۳۵	قاطعیت
۴	اعتماد به نفس	۲۰	تاب آوری	۳۶	خودآگاهی
۵	خود کنترلی	۲۱	توسعه فردی	۳۷	مسئولیت پذیری
۶	مهارت ارتباطی	۲۲	تعاون و همکاری	۳۸	تیم و شبکه‌سازی
۷	قدرت مذاکره و متقاعدسازی	۲۳	مدیریت تعارض	۳۹	همدلی و ارتباط متقابل
۸	نوجویی و تفکر خلاق	۲۴	تفکر تحلیلی و حل مساله	۴۰	درک سیاسی
۹	هوشیاری محیطی	۲۵	رهبری و قدرت نفوذ	۴۱	هدف‌گرایی و هدایت عملکرد
۱۰	برنامه‌ریزی و هماهنگی	۲۶	هوشیاری درون سازمانی	۴۲	سازماندهی
۱۱	مدیریت منابع	۲۷	نظارت و کنترل	۴۳	مدیریت پروژه
۱۲	مدیریت زمان	۲۸	مدیریت عملکرد	۴۴	بودجه بندی و مدیریت مالی
۱۳	توسعه دیگران	۲۹	هوشیاری فناورانه	۴۵	انصاف و عدالت‌جویی
۱۴	صداقت و درستکاری	۳۰	پاسخگویی	۴۶	تعهد و تعلق سازمانی
۱۵	مودی مداری (درک متقابل)	۳۱	دانش مالیاتی		
۱۶	اخلاق حرفه ای مالیاتی	۳۲	خبرگی در گزارش دهی		

منبع: یافته‌های پژوهش

کدهای موجود در قسمت ادبیات پژوهش، به عنوان منبع دیگری از منابع شایستگی‌ها، مورد توجه قرار گرفت. سایر کدهایی که در بخش ادبیات پژوهش به آن‌ها اشاره شده ولی در ارتباط مستقیم و یا غیرمستقیم با مشاغل خاص متفرقه بوده‌اند، از این لیست حذف شده‌اند. کدهای عمومی استخراج شده از ادبیات پژوهش در جدول زیر آورده شده است:

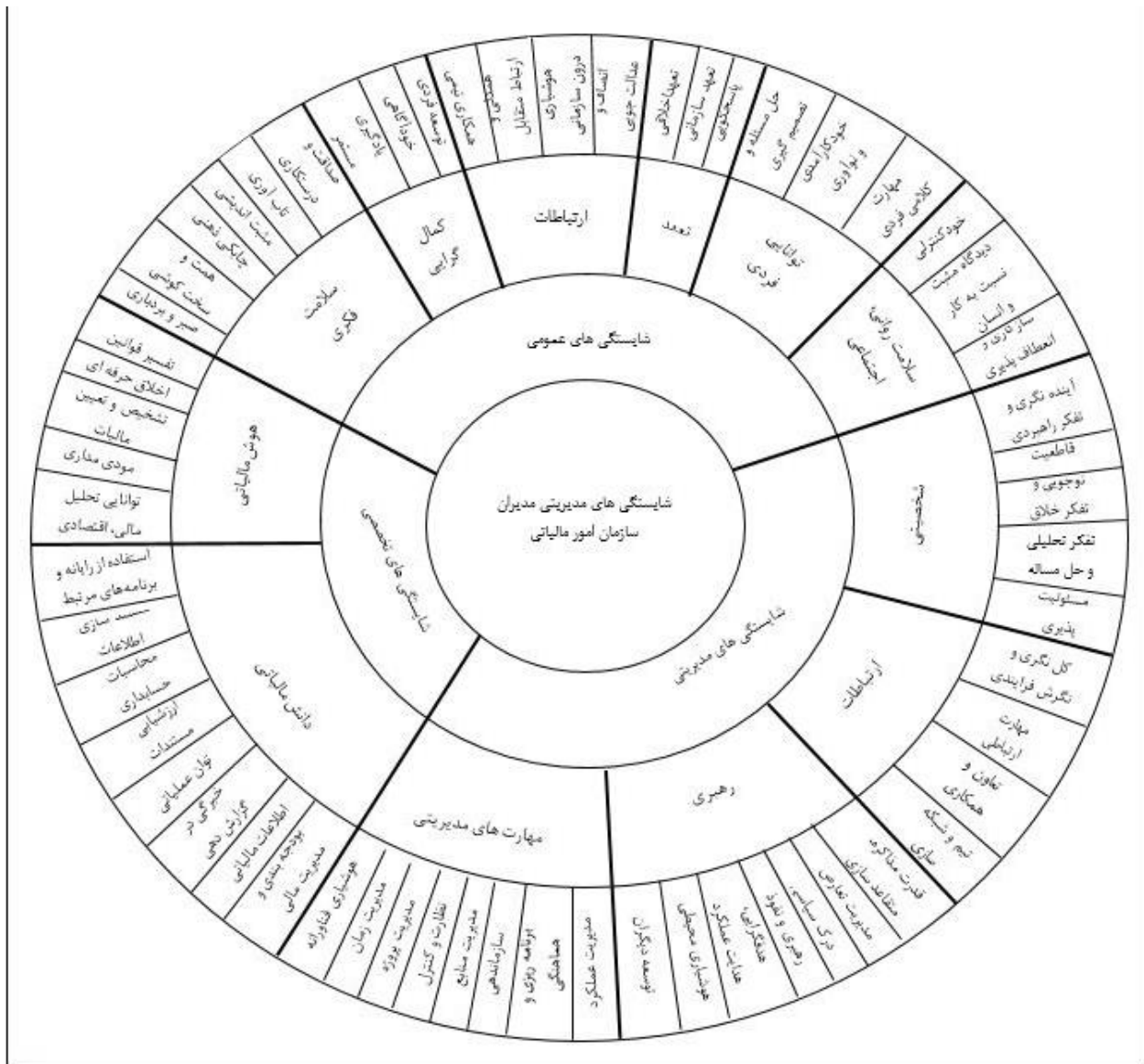
جدول ۲- کدهای استخراجی از ادبیات

شایستگی های اختصاصی	شایستگی های مدیریتی	شایستگی های عمومی
دانش مالیاتی، توان عملیاتی، هوش مالیاتی (۵) شایستگی های حرفه ای تخصصی، شایستگی های حرفه ای عملیاتی (۸) ارائه راه‌حل‌های نوآورانه و خلاقانه، استفاده از رایانه و برنامه‌های مرتبط برای واردکردن و بازیابی اطلاعات، مستندسازی اطلاعات، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، کار با فناوری، آشنایی با اصول کسب‌وکار (۲۰) توانایی تحلیل مالی اقتصادی، شناخت حقوق کسب و کار، دانش مالی و مالیه عمومی (۳) تشخیص و تعیین مالیات، محاسبات حسابداری، ارزشیابی مستندات، شناخت و تفسیر قوانین (۱۲) آگاهی محیطی، قوانین و مقررات (۷)	توجه به امور رفاهی کارکنان، توجه به نیازهای روان شناختی، کارکنان، توانمندسازی کارکنان، مدیریت امور پرسنلی (۸)، ایجاد روابط و همکاری‌های حرفه‌ای (۲۰)، باور به ارزش و کرامت انسانی، باور به منافع مشترک سازمانی و فردی و انعطاف‌پذیری و سازگاری، رازداری و امانت‌داری، شایسته‌سالاری (۳) مسئولیت‌پذیری، مدیریت منابع مالی، نگرش سیستمی (۱۷) شایستگی های حرفه ای مدیریتی (۸) ارزیابی قابلیت افراد، جانشین پروری، مدیریت تعارض و بحران، قضاوت و داوری، انگیزه بخشی (۱۲) مهارت رهبری در میانجیگری (مهارت اجتماعی)، شایستگی مدیریت استراتژیک، نوآوری، دانش سازمانی و عملیاتی (۲) پژوهش و توسعه و برنامه‌ریزی، کنترل و برنامه‌ریزی، مدیریت پروژه (۷)	سلامت فردی، معنویت، شخصیت مالیاتی، تعهد شغلی، مربیگری، ارتباطات، مهارت های مدیریتی (۵) توانایی دانشی، انتقادی و تعاملی، خلاقیت و نوآوری، رفتار خطرپذیر و درونی (۱۵)، تعهد سازمانی، تعهد اخلاقی، دیدگاه مثبت نسبت به کار و انسان، شایستگی های شخصیتی ذاتی، شایستگی های شخصیتی اکتسابی، شایستگی های هوشی، شایستگی های فکری و تحلیلی، رفتارهای شغلی، رفتارهای فردی، تفکر معنوی، معنویت در کار، شایستگی های ارتباطی فردی، شایستگی های ارتباطی گروهی، شایستگی های ارتباطی سازمانی، انگیزش، هدفگذاری، تصمیم‌گیری، نظارت و ارزیابی، هدایت (۸)، حل مسئله و تصمیم‌گیری، همکاری تیمی (۲۰) یادگیری مستمر و توسعه فردی، مدیریت مسیر حرفه ای، تعادل کار و زندگی و خودتنظیمی، مهارت کلامی فردی، خودکارآمدی و نوآوری فردی، مهارت نوشتاری فردی و مدیریت زمان (۳) انتقادپذیری، انعطاف‌پذیری (پناهی و همکاران،

شایستگی های اختصاصی	شایستگی های مدیریتی	شایستگی های عمومی
		۱۳۹۵) یادگیری و خودتوسعه ای، تفکر آینده نگر (۱۲) انگیزش، خودآگاهی، یکدلی، خودتنظیمی، مهارت‌های شناختی (۱۶)

منبع: یافته‌های پژوهش

بعد از ترکیب کدهای استخراجی با کدهای ادبیات، این کدها بر اساس مقوله ها و مضامین به بخش های متفاوتی تقسیم گردید. شایستگی های عمومی، شایستگی های مدیریتی و شایستگی های تخصصی سه بخش اصلی می باشد. با ترکیب کدها در بخش مصاحبه و ادبیات در این سه بخش شکل زیر حاصل گردید.



شکل ۱- شایستگی های مدیریتی مدیران سازمان امور مالیاتی. منبع: یافته های پژوهش

نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه که در بین ۳۵۶ نفر از مدیران کل و معاونین سازمان امور مالیاتی در سطح کشور است، قرار گرفت و توسط نرم افزار SPSS محاسبه گردیده، و بالاتر از ۰/۷۵ بدست آمد. بنابراین پایایی این پرسشنامه نیز مورد تایید قرار گرفت. در جدول زیر نتایج مربوط به آلفای کرونباخ آمده است.

جدول ۴- پارامترهای پایایی پرسشنامه

مؤلفه ها	آلفای کرونباخ
سلامت فکری	۰/۹۲۷
کمال گرایی	۰/۷۴۵
ارتباطات	۰/۹۲۹
تعهد	۰/۸۸۴
توانایی فردی	۰/۷۶۷
سلامت روانی، اجتماعی	۰/۸۴۲
شخصیت مدیریتی	۰/۸۸۷
ارتباطات مدیریتی	۰/۹۲۹
رهبری	۰/۹۲۳
مهارت های مدیریتی	۰/۹۳۳
دانش مالیاتی	۰/۹۵۲
هوش مالیاتی	۰/۸۴۹

منبع: یافته‌های پژوهش

همانطور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، مقدار همه مؤلفه‌ها بالاتر از ۰/۷ بوده این نشان می‌دهد که مدل از نظر آلفای کرونباخ پایایی مناسبی دارد. جهت تعیین نوع آزمون آماری (پارامتریک یا ناپارامتری) باید تعیین کنیم داده‌های جمع آوری شده از توزیع نرمال برخوردارند یا غیر نرمال، در این خصوص برای بررسی نوع توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. هنگام بررسی نرمال بودن داده‌ها ما فرض صفر مبتنی بر اینکه توزیع داده‌ها نرمال است را در سطح خطای ۵٪ تست می‌کنیم. برای آزمون نرمالیته فرض‌های آماری به صورت زیر تنظیم می‌شود:

$H_0$ : توزیع داده‌های مربوط به متغیرها نرمال است.

$H_1$ : توزیع داده‌های مربوط به متغیرها نرمال نیست.



نتایج این آزمون در نرم افزار به شرح جدول زیر می باشد:

جدول ۵- نرمال بودن داده ها

ردیف	عامل	سطح معناداری	مقدار خطا	نتیجه گیری
۱	متغیرها	۰/۲۰	۰/۰۵	نرمال

منبع: یافته های پژوهش

اگر آماره آزمون بزرگتر مساوی ۰/۰۵ بدست آید، در این صورت دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر اینکه داده نرمال است، وجود نخواهد داشت. به عبارت دیگر توزیع داده ها نرمال است. با توجه به نتایج و آماره آزمون فرض صفر تایید و داده ها نرمال است. برای داده های نرمال از آزمون تی تک نمونه ای استفاده می شود. در این آزمون فرضیه ها به شکل زیر می باشد:

$$H_0: \mu = 3$$

$$H_1: \mu \neq 3$$

فرض صفر: میانگین اختلاف معناداری با مقدار آزمون ندارد.

فرض مقابل: میانگین اختلاف معناداری با مقدار آزمون دارد.

تحلیل آزمون تی تک نمونه ای در جدول زیر آورده شده است:

جدول ۶- نتایج آزمون تی تک نمونه ای برای مولفه های سلامت فکری (وضعیت موجود)

بعد	مولفه	میانگین	آماره t	تفاوت میانگین	درجه آزادی	میزان معنی داری	نتیجه
سلامت فکری	صبر و بردباری	2/27	-	-۰/۷۳	299	/000	نامطلوب
	همت و سخت کوشی	۴	۲۷/۴۸۷	+۱	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	چابکی ذهنی	۱/۹۱	-۲۳/۲۸۴	-۱/۹	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
	مثبت اندیشی	۲/۵۴	-۹/۱۴۷	-۰/۴۶	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
	اعتماد به نفس	۴	۶/۵۹۷	+۱	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	تاب آوری	۲/۱۹	-۲۱/۴۲۸	-۰/۸۱	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
	صداقت و درستکاری	۳/۱۶	۲/۶۵۷	+۰/۱۶	۲۹۹	۰/۰۰۸	مطلوب
	تفکر آینده نگر	۱/۷۶	-۳۹/۱۸۴	-۱/۲۴	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۷- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های کمال گرایی (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۰۸	-۱۴/۸۵۶	۱/۹۲	یادگیری مستمر	کمال گرایی
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۲۵	۳/۵۴۹	۳/۲۵	خودآگاهی	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۳۸	-۴۴/۹۱۴	۱/۶۲	توسعه فردی	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۸- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های ارتباطات (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
مطلوب	۰/۰۰۳	۲۹۹	+۰/۱۷	۳/۰۳	۳/۱۷	همکاری تیمی	ارتباطات
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۳۲	۵/۷۹۱	۳/۳۲	همدلی و ارتباط متقابل	
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۲	۳/۸۱۷	۳/۲	هوشیاری درون سازمانی	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۰۸	-۲۱/۳۴۷	۱/۸۲	انصاف و عدالت‌جویی	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۹- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های تعهد (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
مطلوب	۰/۰۰۲	۲۹۹	+۰/۱۴	۳/۱۲۴	۳/۱۴	تعهد اخلاقی	تعهد
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۱/۱۵	۲۸/۴۹۵	۴/۱۵	تعهد سازمانی	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۲	-۲۵/۶۴	۱/۸	پاسخگویی	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۱۰- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های توانایی فردی (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۳۷	۶/۷۷۴	۳/۳۷	حل مسئله و تصمیم‌گیری	توانایی فردی
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۵۶	-۵۰/۱۲۴	۱/۴۴	خودکارآمدی و نوآوری	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۰۹	-۲۷/۱۴۵	۱/۹۱	مهارت کلامی فردی	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۱۱- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های سلامت روانی، اجتماعی (وضعیت

موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۰/۴۹	-۹/۵۴۶	۲/۵۱	خودکنترلی	سلامت روانی، اجتماعی
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۳۲	۶/۰۷۱	۳/۳۲	دیدگاه مثبت نسبت به کار و انسان	
مطلوب	۰/۰۱۳	۲۹۹	+۰/۲	۲/۵۱۱	۳/۲	سازگاری و انعطاف پذیری	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۱۲- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های شخصیتی (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۳۶	۵/۶۷۴	۳/۳۶	آینده‌نگری و تفکر راهبردی	شخصیتی
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۱/۴	۳۵/۶۹۳	۴/۴	قاطعیت	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۴۲	-۴۲/۵۹۷	۱/۵۸	نوجویی و تفکر خلاق	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۰/۹۴	-۲۲/۴۷۴	۲/۰۶	تفکر تحلیلی و حل مساله	
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۱/۴	۳۵/۶۹۳	۴/۴	مسئولیت پذیری	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۱۳- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های ارتباطات مدیریتی (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۲	-۲۸/۰۳۷	۱/۸	کل نگرش و نگرش فرآیندی	ارتباطات مدیریتی
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۱۸	۴/۱۰۳	۳/۱۸	مهارت ارتباطی	
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۳	۶/۷۲۲	۳/۳	تعاون و همکاری	
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۴۶	۹/۱۴۹	۳/۴۶	تیم و شبکه‌سازی	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۱۴- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های رهبری (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۲۶	-۳۲/۱۲۸	۱/۷۴	قدرت مذاکره و متقاعدسازی	رهبری
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۳۲	-۳۵/۰۰۴	۱/۶۸	مدیریت تعارض	
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۱/۴۶	۴۲/۵۳۲	۴/۴۶	درک سیاسی	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۲۳	-۳۲/۷۱۲	۱/۷۷	رهبری و قدرت نفوذ	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۳۵	-۳۷/۴۵۷	۱/۶۵	هدف‌گرایی و هدایت عملکرد	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۴۴	-۴۴/۵۰۲	۱/۵۶	هوشیاری محیطی	
نامطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	-۱/۳۱	-۳۴/۹۲۹	۱/۶۹	توسعه دیگران	

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول ۱۵- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های مهارت‌های مدیریتی (وضعیت موجود)

نتیجه	میزان معنی داری	درجه آزادی	تفاوت میانگین	آماره t	میانگین	مولفه	بعد
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۳۸	۵۹/۱۳۸	۳/۳۸	مدیریت عملکرد	مهارت‌های مدیریتی
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۶	۵۶/۳۵۸	۳/۶	برنامه‌ریزی و هماهنگی	
مطلوب	۰/۰۰۰	۲۹۹	+۰/۴۹	۵۶/۸۷۹	۳/۴۹	سازماندهی	

مدیریت منابع	۳/۵۵	۵۹/۷۳۱	+۰/۵۵	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
نظارت و کنترل	۱/۸۷	-۳۹/۹۵۵	-۱/۱۳	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
مدیریت پروژه	۲/۱۲	-۴۵/۱۶	-۰/۸۸	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
مدیریت زمان	۲/۰۷	-۴۳/۸۶۶	-۰/۹۳	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
هوشیاری فناورانه	۳/۴۷	۵۹/۸۳۵	+۰/۴۷	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب

منبع: یافته‌های پژوهش

## جدول ۱۶- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های دانش مالیاتی (وضعیت موجود)

بعد	مولفه	میانگین	آماره t	تفاوت میانگین	درجه آزادی	میزان معنی داری	نتیجه
دانش مالیاتی	بودجه بندی و مدیریت مالی	۳/۵۱	۵۹/۳۵۱	+۰/۵۱	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	دانش مالیاتی	۴/۱۱	۱۰۲/۰۹۴	+۱/۱۱	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	خبرگی در گزارش دهی	۳/۴۵	۵۹/۶۳۱	+۰/۴۵	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	توان عملیاتی	۴/۰۶	۹۷/۰۷	+۱/۰۶	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	استفاده از رایانه و برنامه‌های مرتبط برای واردکردن و بازبایی اطلاعات	۲/۰۴	-۵۱/۶۴۱	-۰/۹۶	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
	مستندسازی اطلاعات	۲/۱۲	-۵۴/۴۴	-۰/۸۸	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
	محاسبات حسابداری	۴/۰۹	۹۷/۷۲۱	+۱/۰۹	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	ارزشیابی مستندات	۲/۰۶	۵۲/۷۲۷	-۰/۹۴	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب

منبع: یافته‌های پژوهش

## جدول ۱۷- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای مولفه‌های هوش مالیاتی (وضعیت موجود)

بعد	مولفه	میانگین	آماره t	تفاوت میانگین	درجه آزادی	میزان معنی داری	نتیجه
هوش مالیاتی	توانایی تحلیل مالی اقتصادی	۳/۴۱	۵۹/۳۰۴	+۰/۴۱	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	مودی مداری (درک متقابل)	۱/۷۸	-۴۸/۵۷۲	-۱/۲۲	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
	تشخیص و تعیین مالیات	۳/۳	۶۰/۹۶	+۰/۳	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب
	اخلاق حرفه ای مالیاتی	۱/۹۲	-۴۹/۷۷	-۱/۰۸	۲۹۹	۰/۰۰۰	نامطلوب
	شناخت و تفسیر قوانین	۴/۱۷	۱۰۱/۵۸۴	+۱/۱۷	۲۹۹	۰/۰۰۰	مطلوب

منبع: یافته‌های پژوهش

در بعد سلامت فکری از ابعاد شایستگی‌های مدیران، مولفه صبر و بردباری تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است و میزان عدم وجود این شایستگی‌ها را نشان می‌دهد. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه همت و سخت کوشی از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وجود شایستگی‌ها را در این شاخص‌ها نشان می‌دهد.

در مولفه چابکی ذهنی تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در مولفه‌های مثبت اندیشی، تاب آوری و تفکر آینده نگر تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه‌ها از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه‌ها نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های اعتماد به نفس و صداقت و درستکاری از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و می‌توان گفت وضعیت مطلوبی دارند.

در بعد کمال گرایی، مولفه یادگیری مستمر و توسعه فردی تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه‌ها از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه خودآگاهی از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و می‌توان گفت وضعیت مطلوبی دارند.

در بعد ارتباطات، مولفه انصاف و عدالت جویی تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های همکاری تیمی، همدلی و ارتباط متقابل و هوشیاری و درون سازمانی از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و مطلوب بودن وضعیت را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد تعهد، مولفه پاسخگویی تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد

متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های تعهد اخلاقی و تعهد سازمانی از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد توانایی فردی، میانگین مشاهده شده مولفه‌های خودکارآمدی و نوآوری و مهارت کلامی فردی تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در مولفه حل مساله و تصمیم گیری میانگین مشاهده شده از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد سلامت روانی و اجتماعی، مولفه خودکنترلی تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه‌ها از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه‌ها نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های دیدگاه مثبت نسبت به کار و انسان، سازگاری و انعطاف پذیری از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد شخصیت مدیریتی، میانگین مشاهده شده مولفه‌های نوجویی و تفکر خلاق، تفکر تحلیلی و حل مساله تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه‌ها از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه‌ها نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های آینده نگری و تفکر راهبردی، قاطعیت، مسئولیت پذیری از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد ارتباطات مدیریتی، مولفه کل نگری و نگرش فرایندی تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه‌ها از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های مهارت ارتباطی، تعاون و همکاری، تیم و شبکه سازی از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد رهبری، برای مولفه‌های قدرت مذاکره و متقاعد سازی، مدیریت تعارض، رهبری و قدرت نفوذ، هدف گرایی و هدایت عملکرد، هوشیاری محیطی، توسعه دیگران تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه‌ها از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت

موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه درک سیاسی از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

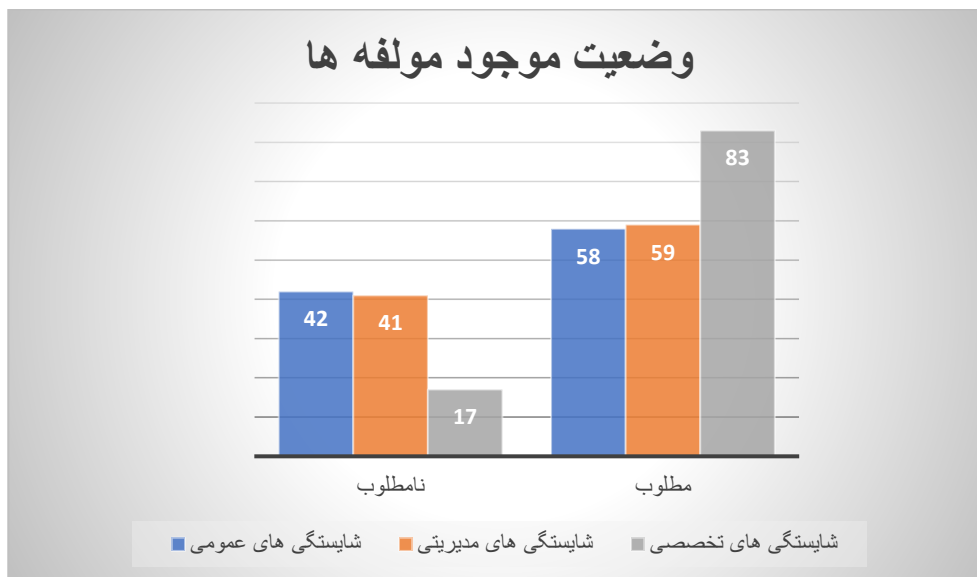
در بعد مهارت‌های مدیریتی، برای مولفه‌های نظارت و کنترل، مدیریت پروژه، مدیریت زمان تفاوت معنی داری بین میانگین نمونه و میانگین مورد انتظار وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده این مولفه از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های مدیریت عملکرد، برنامه ریزی و هماهنگی، سازماندهی، مدیریت منابع، هوشیاری فناوریانه از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد دانش مالیاتی، میانگین مشاهده شده برای مولفه‌های استفاده از رایانه و برنامه‌های مرتبط برای وارد کردن و بازیابی اطلاعات، مستندسازی اطلاعات، ارزشیابی مستندات از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های بودجه بندی و مدیریت مالی، دانش مالیاتی، خبرگی در گزارش دهی، توان عملیاتی و محاسبات حسابداری از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

در بعد هوش مالیاتی، میانگین مشاهده شده برای مولفه‌های مودی مداری (درک متقابل)، اخلاق حرفه ای مالیاتی از میانگین موردانتظار (۳) کوچکتر است (تفاوت میانگین‌ها منفی است)، بنابراین بنا به نظر پاسخ دهندگان، وضعیت موجود این مولفه نامطلوب و از حد متوسط کمتر است. در حالی که میانگین مشاهده شده مولفه‌های توانایی تحلیلی مالی اقتصادی، تشخیص و تعیین مالیات، شناخت و تفسیر قوانین از میانگین موردانتظار (۳) بزرگتر است و وضعیت مطلوب را در این مولفه نشان می‌دهد.

با توجه به جداول ۶ الی ۱۷، در هر سه حوزه شایستگی‌های عمومی، شایستگی‌های مدیریتی و شایستگی‌های تخصصی مولفه‌هایی وجود دارد که در وضعیت مطلوبی قرار ندارند. با استفاده از اطلاعات بدست آمده نمودار زیر احصا می‌گردد:





نمودار ۱- وضعیت مطلوب و نامطلوب کل مولفه‌ها

#### بحث و نتیجه گیری

از کل مولفه‌ها ۴۸ درصد نامطلوب و ۵۲ درصد مطلوب بوده‌اند. به عبارت دیگر از ۶۱ شایستگی در سه حوزه حدود ۲۹ مولفه در وضعیت مطلوب قرار ندارند. از این ۲۹ مولفه ۱۲ مولفه مربوط به شایستگی‌های عمومی، ۱۲ مولفه مربوط به شایستگی‌های مدیریتی و ۵ مولفه مربوط به شایستگی‌های تخصصی می‌باشد. به عبارت دیگر ۴۲ درصد مربوط به شایستگی‌های عمومی، ۴۱ درصد مربوط به شایستگی‌های مدیریتی و ۱۷ درصد مربوط به شایستگی‌های تخصصی می‌باشد. در حوزه شایستگی‌های عمومی ۵۰ درصد مطلوب و ۵۰ درصد نامطلوب، در شایستگی‌های مدیریتی ۵۰ درصد مطلوب و ۵۰ درصد نامطلوب و در شایستگی‌های تخصصی ۳۸ درصد نامطلوب و ۶۲ درصد مطلوب بوده است. از این اطلاعات می‌توان به این نتیجه رسید که در حوزه تخصصی وضعیت مطلوب وزن بیشتری نسبت به نامطلوب داشته و مدیران در حوزه تخصصی دارای بیشترین شایستگی‌های ممکن بوده‌اند. اما در حوزه‌های شایستگی‌های عمومی و مدیریتی وزن برابری در هر دو وضعیت وجود داشته است. این دو شایستگی می‌توانند از تجربه فرد نیز اثر بگیرند. تجربه‌های درست و نادرستی که شکل کلی این شایستگی‌ها را در فرد بوجود آورده‌اند. به عنوان مثال در شایستگی شخصیت مدیریتی و مولفه نوجویی و تفکر خلاق که وضعیت مطلوبی در سازمان نداشته است می‌تواند از میزان فرار مدیر از تغییر نشأت بگیرد و مدیر به دنبال حفظ وضع موجود باشد تا با کمترین چالش ممکن مواجه گردد. در رابطه با مولفه‌های حوزه شایستگی‌های مدیریتی می‌توان با ایجاد کانون ارزیابی و دوره‌های آموزشی سطح این شایستگی‌ها را ارتقا داد. راهکارهای اصلی که می‌توان برای ارتقا کلی وضعیت موجود ترسیم کرد توسعه سیستم آموزش،

کانون ارزیابی، باز طراحی مصاحبه‌های استخدامی و... می‌باشد. به عبارت دیگر در مولفه‌های موجود در حوزه شایستگی‌های عمومی با بازطراحی مراحل و فرایند استخدامی باید بررسی گردد که فرد متقاضی دارای چه میزان از این شایستگی‌ها است و نحوه احراز این شایستگی در این فرایند چگونه است. در طول خدمت نیز با برگزاری دوره‌های آموزشی و بررسی مستمر توسط مشاوران سازمان، می‌توان فرد را در مسیر ارتقا خود قرار داد. به عبارت دیگر اگر شایستگی‌ها را به دو دسته اکتسابی و ذاتی تقسیم نماییم باید شایستگی‌های اکتسابی را با آموزش ارتقا دهیم و شایستگی‌هایی که به طوری دارای شرایط ذاتی هستند به دنبال ارتقای غیر مستقیم آن باشیم. به عنوان مثال برای مولفه صبر و بردباری که می‌توان یک شایستگی ذاتی نیز باشد باید فرایندی طراحی گردد که بتواند آن را در درجه اول به یک شایستگی اکتسابی تبدیل نمود و در درجه دوم با راهکارهای غیر مستقیم باعث ارتقای آن شد. دلایل وجود نامطلوبی در این مولفه‌ها خود نیازمند پژوهش دیگری است که به پژوهشگران دیگر پیشنهاد می‌گردد با بررسی رابطه بین این شایستگی‌ها و یافتن متغیرهای تعدیل گر، مداخله گر و... مدلی را طراحی نمایند که مشخص گردد دلایل نامطلوب بودن این شایستگی‌ها در سازمان امور مالیاتی چیست و بر اساس آن مدل راهکارهای لازم را ارائه دهند. از مشکلاتی که این پژوهش با آن مواجه بوده است می‌توان شیوع بیماری کرونا را نام برد که وقفه‌ای در جمع‌آوری داده‌های پژوهش ایجاد نمود و همچنین تراکم کاری مدیران در سازمان امور مالیاتی کشور مانع از تشکیل جلسات موثرتر انتقال تجربیات مدیریتی با هدف کاربست آن‌ها در انجام امور پژوهشی می‌گردید. از محدودیت‌هایی که این پژوهش با آن مواجه بوده است امکان وجود عدم صداقت در پاسخ‌دهی به سوالات پرسشنامه‌ها و نگرانی آنها از کاهش اختیاراتشان در موضوع انتصابات بوده که خارج از کنترل پژوهشگر بوده است.

## منابع

- [1] Adiguzel Z, Ozcinar M, Karadal H. Does servant leadership moderate the link between strategic human resource management on rule breaking and job satisfaction. *European Research on Management and Business Economics*. 2020; 26(2): 103-110
- [2] Allen S, Williams P, Allen D. Human resource professionals' competencies for pluralistic workplaces. *The International Journal of Management Education*. 2018; 16(2): 309- 320
- [3] Asheghi H, Ghahremani M, Gholi N. Identifying and explaining the dimensions, components and indicators of competency development of banking industry managers. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*. 2017; 4(14): 57-76
- [4] Askari A. *Statistical Analytical Yearbook of Human Resources, Tax Affairs Organization*. 2015
- [۵] Behrad A. *Designing Competency Model for the Head of Tax groups at Iranian National Tax Administration Based on Qualitative Approach*. 2019. Yazd university
- [۶] Chen X, Jiang P. Competency Model-Based Improvement of Marketing Training Process Design. In *3rd International Seminar on Education Innovation and Economic Management*. 2019. Atlantis Press
- [7] El-Baz H, El-Sayegh S. Competency domain model and the perception of engineering managers in the United Arab Emirates. *Engineering management journal*. 2010; 22(1):3-12
- [8] Farhadi N.M. *Managerial Competencies for Effective Management in Iranian Governmental Organizations; Grounded Data Theory- Faculty of Administrative and Economic Sciences*. 2014. Ferdowsi University of Mashhad
- [9] Ghonji M, Chizari M, Sedighi H, Rabiee A. Designing the Management Competency Model with Emphasis on the Postmodern Change Management. *journal of development evolution management*. 2015; 16: 11-22
- [10] Kansal J, Jain N. *Development of Competency Model and Mapping of employees Competencies for Organizational Development: A New Approach*. 2019
- [11] Müller F.L.C, Aymans S.C, Bargmann C, Kauffeld S, Herrmann C. Introducing competency models as a tool for holistic competency development in learning factories: Challenges, example and future application. *Procedia Manufacturing*. 2017; 9:307-314
- [12] Marzban E, Assadollahzadeh M. Designing the Model of Professional Competencies of Managers in the Tax Affairs Organization, 12th Iranian Conference on Fiscal and Tax Policies. Tehran. 2018. <https://civilica.com/doc/876272>
- [13] Monajemi m, Reshadat h, Jafari p. Model of competencies required for the department's chairmanship of Islamic Azad University. *Bimonthly of Applied Studies in Management and Development Sciences*. 2017; 3(5): 29-40
- [14] Motahhari n.h. Competence-Based Employment of Human Resource. *journal of research in Human resource management*. 2017; (1) 9: 21-50
- [15] Nouri S, Bunyadi N.A, Mo'meni R. (2015)- Design and explain the model of creative behavioral competencies in executive managers. *Public Management Perspective*. 2015; 6(4): 77-102
- [16] Liikamaa K. Developing a project manager's competencies: A collective view of the most important competencies. *Procedia Manufacturing*. 2015; 3:681-687
- [17] Panahi M, Izadi M, ghorbanian S. Identify and prioritize the competency criteria of creative financial managers using MCDM methods. *National Conference on Creative Economics*. 2016. <http://ncce2017.wtiau.ac.ir/>

- [18] Russo D. Competency Measurement Model'. In European Conference on Quality in Official Statistics. Madrid. 2016:1 -22
- [19] Traicoff D. Pope A. Bloland P. Lal D. Bahl J. Stewart S. Ahrendts J.J.V. Developing Standardized Competencies to Strengthen Immunization Systems and Workforce. Vaccine journal. 2019; 37(11): 1428–1435
- [20] Zafarian R. Mojab F. Shahriari I. Skills training of IT students in the labor market with a competencies approach. Abstracts of the First Conference on Skills Training and Employment in Iran, Tehran: Technical and Vocational Education Organization.

## ارائه‌ی الگوی خودتوسعه‌ای رهبران: سنتز پژوهی پژوهش‌ها<sup>۱</sup>

مهدی صحرائی بیرانوند<sup>۲</sup>

غلامرضا شمس مورکانی\*<sup>۳</sup>

اباصلت خراسانی<sup>۴</sup>

محمدصادق خیاطیان یزدی<sup>۵</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۲)

### چکیده

این پژوهش با هدف ارائه‌ی الگوی خودتوسعه‌ای رهبران صورت گرفته است. روش پژوهش حاضر کیفی و از نوع سنتزپژوهی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده در بازه زمانی ۱۹۷۰ تا ۲۰۲۰ در حوزه خودتوسعه‌ای رهبری به تعداد ۲۸۹۰ که پس از مراحل مختلف حذف و کاهش، تعداد ۶۱ پژوهش بعنوان نمونه انتخاب شد. منابع مرتبط به وسیله کدگذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و انتخابی کدگذاری شدند. به منظور بررسی کیفیت کدگذاری، از قابلیت اعتماد، تأیید پذیری و اطمینان‌پذیری برای یافته‌ها استفاده شده و ضریب کاپای کوهن برای توافق بین ارزیابان عدد ۰/۷۵ به دست آمده است. طبق یافته‌های این پژوهش مدل فرآیند خودتوسعه‌ای رهبران بدین صورت می‌باشد که عوامل خودتوسعه‌ای از طریق یکی از انواع خودتوسعه‌ای (ساختاریافته، هدایت‌شده یا فردی) و با استفاده از یکی از سازوکارهای خودتوسعه‌ای (خودرهبری، خودمدیریتی، خودنظم‌دهی و خودراهبری یادگیری) فرآیند خودتوسعه‌ای رهبران را شکل می‌دهند.

واژگان کلیدی: خودتوسعه‌ای، رهبری، سنتزپژوهی

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

<sup>۲</sup> دانشجوی مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول: gh\_shams@sbu.ac.ir)

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

<sup>۵</sup> استادیار، گروه سیاست‌گذاری علم و فناوری، پژوهشکده مطالعات بنیادین علم و فناوری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## مقدمه

وقوع پیشرفت‌های شگرف و سریع در زمینه‌های علمی و فناوری، در کوتاه‌مدت منجر به قدیمی شدن دانش و مهارت شغلی کارکنان می‌شود (۱). از سویی دیگر، سازمان‌ها با فشار فزاینده‌ای برای کاهش هزینه‌های مالی و زمانی همراه با نیاز به برنامه‌های آموزش کارکنان مواجه هستند (۲). این امر سبب شده است که امروزه توجه زیادی به سوی برنامه‌های خودتوسعه‌ای<sup>۱</sup> معطوف شود. در خودتوسعه‌ای که فرآیندی داوطلبانه است، فرد مسئولیت اصلی یادگیری خود و انتخاب ابزارهای دست‌یابی به آن را بر عهده دارد (۳). هدف از خودتوسعه‌ای بهبود مهارت‌ها، ویژگی‌ها و کسب دانش است (۴). در خودتوسعه‌ای کارفرمایان می‌توانند بدون سرمایه‌گذاری سنگین در آموزش و فرصت‌های توسعه رسمی، از داشتن نیروی کار بسیار آموزش دیده و توسعه یافته سود ببرند (۵). رویکرد خودتوسعه‌ای در بین رهبران سازمان‌ها نیز طرفداران بسیاری پیدا کرده است. توسعه‌ی رهبری به‌طور عمومی از طریق سه سازوکار آموزش رسمی، تکالیف مربوط به کار و یادگیری خودراهبر<sup>۲</sup> اتفاق می‌افتد (۶،۷،۸). خودتوسعه‌ای رهبر به رهبر اجازه می‌دهد در توسعه یک یا چند حوزه که نیاز دارد، درگیر شود (۹). همچنین، خودتوسعه‌ای به رهبران کمک می‌کند بیشتر به خود متکی باشند، بهتر مشکلات را حل کنند، مهارت‌ها یا کیفیت‌های خاص را توسعه دهند و به آشکار سازی کامل توان بالقوه کمک می‌کند (۱۰).

طبق نظر لینکسی و لائورنس<sup>۳</sup> (۱۱)، رهبری می‌تواند یاد گرفته شود. از طرف دیگر می‌توان گفت توسعه‌ی رهبری اساساً خودتوسعه‌ای است، ابزار اصلی یک رهبر خودش است (۱۲). ظهور کتاب‌های خودتوسعه‌ای به دهه ۱۹۵۰ برمی‌گردد (۱۳)، اما هنوز این موضوع به‌صورت عمیق بررسی نشده است (۱۴) و رهنمودهای کمی در رشته‌ی توسعه منابع انسانی در مورد خودتوسعه‌ای رهبران وجود دارد (۱۵). در مورد خودتوسعه‌ای اصطلاحات زیادی توسط متخصصان در ادبیات نظری استفاده شده است که با هم همپوشی فراوانی دارند. بعضی از اصطلاحاتی که در ادبیات به کار برده شده عبارتند از خودکمکی<sup>۴</sup>، خودبهبودی<sup>۵</sup> (۱۶)؛ منابع خودکمکی<sup>۶</sup> (۱۷)؛ بهبود خودهدایت شده<sup>۷</sup> (۱۸) خودکمکی عمومی<sup>۸</sup> (۱۹) و خودتوسعه‌ای (۲۰). تعاریف گوناگونی توسط متخصصان برای خودتوسعه‌ای بیان شده که تعدادی از آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

---

Self-development<sup>۱</sup>  
 self-directed learning<sup>۲</sup>  
 Linksy and Lawrence<sup>۳</sup>  
 self-help<sup>۴</sup>  
 self-improvement<sup>۵</sup>  
 self-help resources<sup>۶</sup>  
 self-guided improvement<sup>۷</sup>  
 public self-help<sup>۸</sup>

### جدول ۱. تعاریف خودتوسعه‌ای

تعریف	سال	پژوهشگر
خودتوسعه‌ای نوعی از توسعه کارکنان است که در آن فرد تعیین می‌کند که چرا، چه زمانی، کجا و چگونه یادگیری و توسعه اتفاق بی‌افتد (۲۱)	۲۰۱۷	رن و چادی <sup>۱</sup>
خودتوسعه‌ای یک فرایند برنامه‌ریزی‌شده، شایسته محور، پیش‌رونده و تربیتی است که افراد (رهبران) استفاده می‌کنند تا مهارت‌ها، دانش و رفتارهای خود را تقویت نمایند (۲۲).	۲۰۱۶	مادیگان <sup>۲</sup>
خودتوسعه‌ای فرایند خوداکتشافی و شامل درک مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش‌هاست. این امر یک فرایند سیستمی همیشه در حال جریان و فرایندی عمده است که از طریق فهم درست دانش، مهارت و نگرش‌ها، اعتمادبه‌نفس فرد را در تحقق یک برنامه برای آینده تقویت می‌کند (۲۳).	۲۰۱۶	ورما و آگراوال <sup>۳</sup>
خودتوسعه‌ای، یادگیری برنامه‌ریزی‌شده و مبتنی بر هدف است که عمق و وسعت اساس دانش، آگاهی و آگاهی‌های موقعیتی یک فرد را تقویت می‌کند (۲۴).	۲۰۱۶	ریدر <sup>۴</sup>
خودتوسعه‌ای، یک فرایند توسعه مهارت‌ها، آغازها، راهنمایی‌ها و کنترل‌هایی در یک دوره یا بیش از یک دوره زمانی است (۲۵).	۲۰۱۴	رن و کالینز و ژو <sup>۵</sup>
خودتوسعه‌ای یک مسئولیت‌پذیری فردی است که سبب افزایش صلاحیت برای موقعیت فعلی یا آماده کردن فرد برای موقعیت‌های آینده می‌شود. در خودتوسعه‌ای، افراد خود مسئول رشد حرفه‌ای خودشان بوده و به دنبال فرصت‌های خودتوسعه‌ای هستند (۲۶).	۲۰۱۲	اودرینو <sup>۶</sup>
خودتوسعه‌ای رفتارهای خودآغازگرانه متمرکز بر توسعه ظرفیت‌ها (ظرفیت‌های رهبری) قلمداد شده است (۲۷).	۲۰۱۱	ریچارد و جانسون <sup>۷</sup>
خودتوسعه‌ای اقدامی است که به‌وسیله‌ی یک رهبر برای به عهده گرفتن مسئولیت اصلی رشد خود با تعیین کردن دانش، مهارت‌ها و نیازها و شناسایی و پیگیری تجارب یادگیری که بهترین راه توسعه در آن حوزه را ایجاد می‌کند، فراهم می‌شود (۲۸).	۲۰۱۰	اورویس و راتوانی <sup>۸</sup>
خودتوسعه‌ای را به‌عنوان « خودآغازی و توسعه‌ی آگاهانه از مهارت‌ها، هدایت کنترل رهبری توسط مدیران برای مدتی طولانی » دانسته‌اند. این فرایند می‌تواند رسمی یا غیررسمی، در حین کار یا خارج از ساعات کار باشد. عنصر کلیدی در این است که	۲۰۱۰	بویس، زاکارو و ویسکارور <sup>۹</sup>

Ren&Chadee<sup>1</sup>  
 Madigan<sup>2</sup>  
 Verma; Agarwal<sup>3</sup>  
 Reider<sup>4</sup>  
 Ren; Collins; Zhu<sup>5</sup>  
 Odierno<sup>6</sup>  
 Reichard; Johnson<sup>7</sup>  
 Orvis; Ratwani<sup>8</sup>  
 Boyce, Zaccaro & Wisecarver<sup>9</sup>

افراد مسئولیت شناسایی و هدایت چرایی، محتوا، مکان، زمان و چگونگی رشد و بهسازی خود را برعهده دارند (۲۹).		
فرآیندی که در آن رهبران مسئولیت شروع، حفظ و ارزیابی رشد ظرفیت رهبری خود را در چارچوب‌های مفهومی خود درباره انجام دادن رهبری بر عهده می‌گیرند (۳۰).	۲۰۰۷	بویس و دیگران
خودتوسعه‌ای را به عنوان طراحی یک برنامه منظم، متریقی و چندمرحله‌ای که موجب افزایش و حفظ شایستگی‌های مرتبط باشغل می‌شود تعریف می‌کند (۳۱).	۲۰۰۳	اسنو <sup>۱</sup>
رفتارهای فعال و خودآگاه برای توسعه‌ی شایستگی‌ها را خودتوسعه‌ای گویند (۳۲).	۱۹۹۹	لاندن و اسمیتر <sup>۲</sup>
خودتوسعه‌ای رهبری را به‌عنوان " رفتاری که رهبر خود آن را آغاز می‌کند و به بهسازی ظرفیت‌های خود می‌پردازد "، تعریف می‌کند. ویژگی برنامه رهبر خودتوسعه‌گر آن است که کنترلی که در آموزش‌های رسمی سازمان وجود دارد، در آن دیده نمی‌شود، در نتیجه افراد خود به تعیین و گزینش فعالیت‌ها می‌پردازند (۳۳).	۱۹۸۶	مانز <sup>۳</sup>
فرآیندی است که در آن رهبر مسئولیت آغاز و ادامه فعالیت‌های یادگیری خود را بر عهده دارد (۳۴).	۲۰۰۴	الینگر <sup>۴</sup>
فرآیندی است داوطلبانه و فراتر از وظیفه، به اثربخشی سازمانی مربوط می‌شود، خود محور است و بر بهبود دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های فردی تمرکز دارد (۳۵).	۱۹۹۲	جورج و بریف <sup>۵</sup>

در مجموع می‌توان گفت که خودتوسعه‌ای کارکنان ۱- دواطلبانه و غیراجباری است، ۲- مسئولیت شروع، حفظ و ارزیابی آن بر عهده خود فرد است، ۳- می‌تواند رسمی یا غیررسمی باشد. همچنین، طبق نظر مک‌لین، پاسوپاسی و پالس<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) در بحث خودتوسعه‌ای به دو جنبه توجه دارند: نخست، خود مفهومی و دیگری داستان زندگی. خود مفهومی، به باور آگاهانه در مورد خود که قابل توصیف و ارزیابی است اشاره دارد. داستان زندگی، به تجربیات فردی و درونی سازی این تجربیات اشاره دارد که یک وحدت و هدف برای شخص فراهم می‌کند (۳۶). از این رو، خودتوسعه‌ای مربوط به دوره‌ای خاص نیست بلکه به آرامی و در طول زمان باعث ایجاد رشد توانایی‌ها و ظرفیت‌های مدیران می‌شود. در این راستا، خودتوسعه‌ای بهترین اندیشه برای رفتار کنشگرانه می‌باشد (۳۷). بنابراین هر فعالیتی که به وسیله‌ی سازمان، سرپرست رهبر و هر چیزی بیرون از وجود خود رهبر خواسته شود، خارج از تعریف خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد.

Snow<sup>۱</sup>  
London, M., & Smither<sup>۲</sup>  
Manz<sup>۳</sup>  
Ellinger<sup>۴</sup>  
George; Brief<sup>۵</sup>  
McLean; Pasupathi; Pals<sup>۶</sup>



نکته‌ی کلیدی دوم در تعریف خودتوسعه‌ای رهبر این است که فعالیت‌های توسعه‌ای باید برای افزایش ظرفیت رهبری رهبران طراحی شوند. این دو نکته، به راحتی برخی همپوشانی‌ها بین خودتوسعه‌ای رهبر و دیگر اشکال توسعه را نشان می‌دهد. بعنوان مثال، اگر یک رهبر ابتکار عمل برای پیدا کردن یک مرشد<sup>۱</sup> در درون سازمان را بر عهده بگیرد، آیا این خودتوسعه‌ای رهبر محسوب می‌شود یا روابط توسعه‌ای؟ بر اساس تعریف که در ادبیات رهبری وجود دارد، پاسخ این است که این امر هم خودتوسعه‌ای رهبر و هم روابط توسعه‌ای تلقی می‌شود. بنابراین خودتوسعه‌ای رهبر می‌تواند شکل‌های مختلفی از توسعه را در بر بگیرد، این امر زمانی که رهبر ابتکار عمل برای شروع و نگاه داشتن ظرفیت و فعالیت را داشته باشد اتفاق می‌افتد، فعالیت در اینجا به معنای افزایش ظرفیت رهبری رهبران می‌باشد (۲۸، ۲۹).

طبق تحقیقاتی که توسط ارتش آمریکا<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) صورت گرفت، سه نوع خودتوسعه‌ای را در ارتباط با توسعه در سازمان، شناسایی و معرفی نموده‌اند که شامل خودتوسعه‌ای ساختاریافته<sup>۳</sup>، خودتوسعه‌ای هدایت‌شده<sup>۴</sup> و خودتوسعه‌ای فردی<sup>۵</sup> است. خودتوسعه‌ای ساختاریافته، نیازمند یادگیری است که به‌طور مستمر از طریق کار راهه شغلی استمرار می‌یابد و ارتباط و همگامی نزدیکی با یادگیری‌های کلاسی و آموزش‌های حین کار<sup>۶</sup> دارد. خودتوسعه‌ای راهنمایی شده که توصیه و پیشنهاد می‌شود، شامل یادگیری‌های انتخابی و داوطلبانه است که به فرد کمک می‌کند برای تغییرات فنی، کارکردی و مسئولیت‌های رهبری از طریق کار راهه شغلی، آماده شود. خودتوسعه‌ای فردی، یادگیری است خودآغازشده و زمانی صورت می‌گیرد که فرد، یک هدف، مرحله یا فرایند را تعریف می‌کند (۳۸).

پژوهشگران از زمان مطالعه بر روی خودتوسعه‌ای مدل‌های گوناگونی را ارائه داده‌اند، بعنوان مثال هانگ اندو<sup>۷</sup> (۲۰۱۶)، چارچوب مفهومی را برای درک فرایند خودتوسعه‌ای کارکنان ارائه کرده است. این چارچوب ارتقا خود توسعه‌ای را به نگاهی به چهار متغیر به نام‌های اتخاذ برنامه‌های خودتوسعه‌ای توسط دولت، پاداش، وام و بورس‌های تحصیلی، اعطای مرخصی تحصیلی، ارائه آموزش‌های ضمن خدمت و برگزاری کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای توضیح می‌دهد. به این معنی، زمانی که متغیرهای گفته‌شده حاضر باشند، تعداد زیادی از کارکنان برنامه‌های خودتوسعه‌ای را دنبال می‌کنند و این باعث می‌شود افراد بیشتری در پیشرفت مهارت‌های تحصیلی و حرفه‌ای خود و تعداد بیشتری از افراد در کارگاه‌های آموزشی و سمینارهای حرفه‌ای شرکت کنند. همچنين، بویس<sup>۸</sup> (۲۰۰۴)، یکی از جامع‌ترین مدل‌ها را برای خود

---

mentor<sup>۱</sup>  
 U.S.A army<sup>۲</sup>  
 Structured Self-Development<sup>۳</sup>  
 Guided Self-Development<sup>۴</sup>  
 Personal Self-Development<sup>۵</sup>  
 On-the-job learning<sup>۶</sup>  
 Hang'andu<sup>۷</sup>  
 Boyce<sup>۸</sup>

توسعه‌ای رهبر ارائه داده است. در مدل او عواملی مانند جهت‌گیری کار، دستیابی به موفقیت، جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری رشد حرفه‌ای و توانایی شناختی برانگیزش و مهارت‌ها تأثیر می‌گذارند. این ویژگی‌ها منجر به تمایل به خود توسعه‌ای توسط رهبر می‌شود که در نهایت باعث فعالیت خودتوسعه‌ای از سوی رهبر می‌شود (۳۹). کرتینا و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) مدلی علی برای ارتباط بین سیستم آموزشی و خودتوسعه‌ای رهبر ارائه دادند. این مدل شامل مهارت‌های خودتنظیمی و دیگر مهارت‌هایی است که برای خود توسعه‌ای رهبر مورد نیاز می‌باشند و همچنین متغیرهای فردی و موقعیتی که احتمالاً بر یادگیری اثر می‌گذارند، نیز بیان شده‌اند (۴۰). بر اساس مدل پیشنهادی وانگ و وانگ<sup>۲</sup>، سه دسته از متغیرها: افراد، فرایند یادگیری و سازمان فرد را احاطه کرده و بر تکمیل یا خروج از دوره توسعه تأثیرگذارند. این سه دسته از طریق عوامل محیطی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (۴۱). الگوی دیگری که در این رابطه وجود دارد، الگوی رفتار برنامه‌ریزی‌شده‌ی آجزن است که در آن، باورها علت ایجاد تمایلات اند و تمایلات نیز در نهایت، منجر به رفتار می‌شوند (۴۲). این مدل، علاوه بر متغیرهای سازمانی و نگرش فردی، کنترل شخصی، هنجارها و باورها را نیز در برمی‌گیرد (۴۳). در مورد خودتوسعه‌ای رهبری پژوهش‌های گوناگونی صورت پذیرفته که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

ریچارد و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که اثربخشی توسعه‌ی رهبر، قصد و نیت داشتن به خودتوسعه‌ای رهبری را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، مشاهده شد که کمیت و به‌طور بالقوه کیفیت رفتارهای توسعه‌ای گذشته‌ی رهبر به‌طور مثبت در ارتباط با اثربخشی خودتوسعه‌ای رهبر است. سرانجام اثربخشی خودتوسعه‌ای رهبر با افزایش اثربخشی رهبر از طریق یک برنامه توسعه رهبر همراه است (۴۴).

رن و ژو<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ترکیبی از بینش‌های مطالعات کمی و کیفی، ماهیت پویا و تعاملی خودتوسعه‌ای رهبری را بعنوان محصولی از تأثیرات زمینه‌ای و شخصی در چین نشان می‌دهد. سازوکارهای مؤثر ربط دادن، توانمندسازهای زمینه‌ای و شخصی و خودتوسعه‌ای در پردازش شناختی، نیازهای توسعه و مسئولیت شخصی هستند. رهبران و مدیران چینی که ابتکار عمل ارزیابی نیازهای توسعه‌ای خود و مسئولیت توسعه خود را بر عهده می‌گیرند، بیشتر احتمال دارد که خودتوسعه‌ای را بپذیرند. فعالیت‌های توسعه‌ای در درجه‌ی اول بر مهارت‌های رهبری فنی تمرکز می‌کنند (۴۵).

---

Cortina; Zaccaro; McFarland; Baughman; Wood; Odin<sup>۱</sup>  
Wang; Wang<sup>۲</sup>  
Reichard; etal<sup>۳</sup>  
Ren; Zhu<sup>۴</sup>

در پژوهشی رن، کالینز و زو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که هیچ الگوی یکسانی برای درک خودتوسعه‌ای وجود ندارد، به‌طور مثال مدل‌های غربی درزمینه‌ی خودتوسعه‌ای رهبری در سطوح مختلف مدیریت لزوماً متناسب با نیازهای مدیران چینی و ویتنامی که خودتوسعه‌ای را هدف خود قرار داده‌اند، نیست. حتی با وجود شباهت‌هایی میان مدیران چینی و ویتنامی در زمینه خودتوسعه‌ای مدیران چینی گرایش بیشتری به مهارت‌های فنی دارند درحالی‌که مدیران ویتنامی استانداردهای اخلاقی را بیشتر می‌پسندند. همچنین نشان می‌دهند که فرایند خودتوسعه‌ای را بهتر است با توجه به محیطی خاص و عوامل زمینه‌ای مؤثر در آن بررسی کرد (۲۵). همچنین، نتایج پژوهش تامپسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) نشان داد که عوامل زمینه‌ای، فرهنگی به کارکنان در درگیر شدن خودتوسعه‌ای کمک می‌کنند (۴۶). نسبت<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، چارچوبی برای توسعه رهبری خود هدایت شده به‌منظور درک مفهومی و کاربرد عملی برای رویکردهای خودتوسعه‌ای توسعه رهبری در سازمان‌ها ارائه می‌دهد. در این پژوهش از درون اندیشی، مدیریت عاطفی بازخورد و خودنظم دهی به‌عنوان مهارت‌های مورد نیاز برای خودتوسعه‌ای نام برده شده است (۱۵).

در پژوهش ریچارد و جانسون<sup>۴</sup> (۲۰۱۱)، به توصیف ساختار خودتوسعه‌ای رهبر و فرایندهایی که توسط رهبر سازمانی می‌تواند به‌عنوان راهبرد خودتوسعه‌ای به کار برده شود، پرداخته شده است. مدل چند سطحی خودتوسعه‌ای رهبر با ساختارهای سطوح سازمان مثل شیوه‌های منابع انسانی و منابع در سطح گروه، هنجارها، سبک رهبری و شبکه‌های اجتماعی موردبررسی قرار گرفته و نشان داده شده که خودتوسعه‌ای رهبر راهی اثربخش و ارزان برای توسعه رهبران سازمان است (۲۷). نتیجه‌ی پژوهش پاتر<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) نشان داد که ویژگی‌های فردی رهبری شامل: کارآمدی توسعه‌یافته، انطباق یادگیری و گرایش به خودتوسعه‌ای به‌طور معناداری پیش‌بینی کننده درگیری رهبر در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای است و همچنین بین ویژگی‌های سازمانی شامل حمایت سازمانی برای توسعه، موانع سازمانی برای توسعه و محیط یادگیری با درگیری رهبر در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای ارتباط وجود دارد. همچنین تعاملات رهبر و ویژگی‌های سازمانی پیش‌بینی کننده پیامدهای خودتوسعه‌ای رهبر است (۴۷). بویس، زاکارو و ویسکارو<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که فردی که دارای ویژگی‌های مرتبط با ماهر بودن، کار و جهت‌گیری رشد حرفه‌ای می‌باشد انگیزه‌ی بیشتری برای انجام خودتوسعه‌ای رهبر و مهارت بیشتری در انجام فرآیندهای آموزشی و خودتنظیمی دارد. انگیزه و مهارت بیشتر در خودتوسعه‌ای منجر به افزایش

---

Ren;Collins; Zhu<sup>۱</sup>  
Thompson<sup>۲</sup>  
Nesbit<sup>۳</sup>  
Reichard; Johnson<sup>۴</sup>  
Putter<sup>۵</sup>  
Boyce; Zaccaro; Wisecarver<sup>۶</sup>

فعالیت‌های خودتوسعه‌ای شد. همچنین، به طرز شگفت‌انگیزی، حمایت سازمانی این رابطه را کاهش داد (۲۹).

ارویس و راتوانی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نشان دادند که سازمان‌ها برای تکمیل آموزش‌های رسمی خود به دنبال خودتوسعه‌ای می‌باشند در این پژوهش متغیرهایی که نشان‌دهنده کیفیت خودتوسعه‌ای می‌باشند عبارتند از مربوط بودن محتوا، درگیری یادگیرنده، چالش، ساختار و تنوع تجربی (۲۸). میمبز<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در پژوهش خود از خودآگاهی بعنوان یکی از پیش‌شرط‌های خودتوسعه‌ای رهبری نام برده است (۴۸). یافته‌های پژوهش ابیلی و مزاری (۱۳۹۷) نشان داد که فرایند روان‌شناختی خود توسعه‌ای شامل هشت مؤلفه (گام) کلیدی بوده است که چهار گام اولیه آن صرفاً روان‌شناختی و عبارتند از (۱) خوداندیشی و خودتأملی، (۲) خودشناسی و خودنگاهی، (۳) خودانگیزشی، (۴) خودآغازگری. چهار گام بعدی، روان‌شناختی-مدیریتی بوده و شامل (۵) انتخاب روش خودتوسعه‌ای (ساختار یافته، هدایت‌شده و فردی)، (۶) کاربست مکانیزم‌های خودتوسعه‌ای (خودرهبری، خودمدیریتی، خودنظم دهی و خودراهبری یادگیری، (۷) نظارت و ارزیابی خودتوسعه‌ای (خودکنترلی، خودنظارتی و خودارزیابی) و (۸) مسئولیت و پاسخگویی (خود مسئولیت‌پذیری، خودتعهدی و خودپاسخگویی) به اقدامات خودتوسعه‌ای می‌باشند (۴۹). همچنین در پژوهش پور کریمی، مزاری، خباره و فرزانه (۱۳۹۵) نشان داده شد که میان صفات برتر خودتوسعه‌ای و دانش و اطلاعات بنیادی و عملکرد ادبیات محور و شاخص محور مدیران شهر ری همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (۵۰). مزاری و خباره (۱۳۹۳) نشان دادند که برنامه توسعه فردی ابزاری برای تأمین نیازهای خودتوسعه‌ای می‌باشد (۵۱).

به طور کلی مطالعات در کشورهای پیشرفته غربی نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای اصلی‌ترین منبع در شکل‌گیری مهارت‌ها می‌باشد (۸). همچنین، خودتوسعه‌ای امروزه به‌طور قابل توجهی برای قابلیت اشتغال و تطبیق‌پذیری حائز اهمیت است (۵۲، ۵۳). منطق این نوع از این یادگیری در محیط کار این است که در توسعه منابع انسانی امروزه بیشتر آموزش‌ها خارج از شکل رسمی صورت می‌گیرد (۵۴) و بیشتر توسط یادگیرنده کنترل می‌شود (۵۲). امروزه توجه زیادی به سوی شرکت کارکنان در برنامه‌های خودتوسعه‌ای صورت می‌گیرد (۲۸). با این وجود، مطالعات اندک و پراکنده‌ای در زمینه‌ی خودتوسعه‌ای منابع انسانی وجود دارد که به بررسی تأثیر عوامل محدودی در این زمینه پرداخته‌اند (۵۵، ۵۶، ۵۷). در مدل‌هایی که در رابطه با خودتوسعه‌ای رهبران وجود دارد، جنبه‌های مغفول زیادی وجود دارد که با بررسی پژوهش‌های مختلف نمایان است، بعنوان مثال پژوهش‌های موجود هر کدام جنبه خاصی از این فرآیند را در نظر گرفته‌اند و پژوهشی که با دید سیستمی تمام جوانب را یکجا ببیند موجود نیست. در این پژوهش به دنبال این سؤال کلی هستیم که عوامل، مؤلفه‌ها، روش‌ها و سازوکارهای خودتوسعه‌ای رهبران کدامند؟

و مدلی منسجم با دیدی سیستمی بر اساس ترکیب و تلفیق مطالعات گذشته برای خودتوسعه‌ای رهبران ارائه دهیم.

### روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر از روش سنتزپژوهی استفاده شده است. بنابراین رویکرد پژوهش، کیفی و روش آن، سنتزپژوهی می‌باشد. سنتزپژوهی شامل بازنگری عمیق، دقیق و تحلیل کیفی محتوای مطالعات گذشته و یافته‌های پژوهش‌های اجرا شده در یک حوزه خاص (۵۸) و ترکیب اطلاعات و داده‌های کیفی حاصل از این تحلیل به منظور ایجاد دانش جدید و نمایش جامع‌تری از پدیده در حال بررسی است (۵۹). برای اجرای روش سنتزپژوهی در پژوهش حاضر از روش هفت مرحله‌ای (۶۰). مطابق شکل ۱ استفاده شد که در ادامه توضیحاتی در خصوص هر مرحله ارائه شده است.



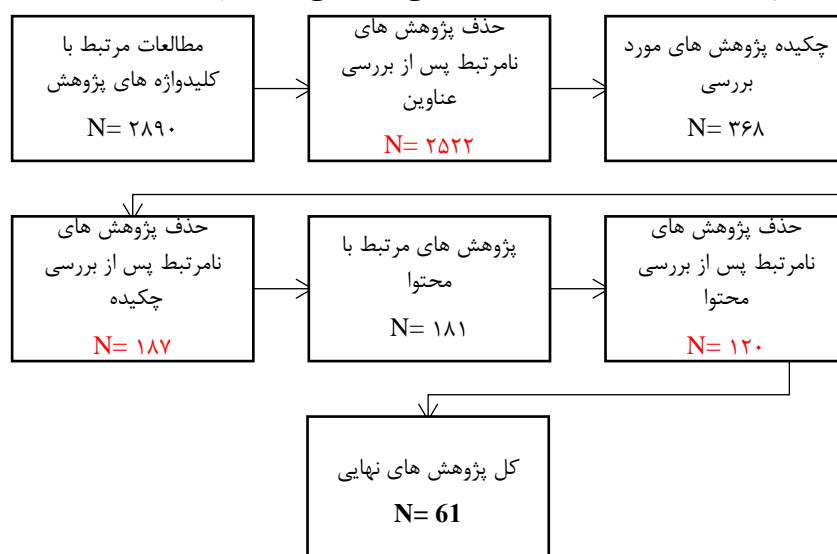
شکل ۱. گام‌های سنتزپژوهی پژوهش

گام یک: تنظیم پرسش پژوهش

در گام اول اجرای روش سنتزپژوهی، باید پرسش اصلی پژوهش مشخص شود. پرسش اصلی پژوهش بدین صورت ارائه می‌شود که عوامل، انواع و سازوکارهای خودتوسعه‌ای رهبری سازمان‌ها کدامند؟ گام دو و سه: مطالعه نظام‌مند ادبیات و انتخاب پژوهش‌های مناسب

جامعه آماری پژوهش شامل پژوهش‌ها و مطالعات انجام شده در بازه زمانی ۱۹۷۰ تا ۲۰۲۰ در حوزه خودتوسعه‌ای رهبری می‌باشد که با کلیدواژه‌های خودتوسعه‌ای / یادگیری خودراهبر رهبری / توسعه‌ی رهبری / خودبهبودی رهبری / خودکمکی رهبری / آموزش از راه دور / توسعه خودراهبر / توسعه خودهدایت شده / خودهدایت گری رهبری در پایگاه‌های اطلاعاتی اس آی دی<sup>۱</sup>، نورمگز<sup>۲</sup>، مگیران<sup>۳</sup>، سامانه گنج<sup>۴</sup>،

سیویلیکا<sup>۱</sup>، ساینس دایرکت<sup>۲</sup>، دوج<sup>۳</sup>، اسکپوس<sup>۴</sup>، پروکوست<sup>۵</sup>، جی استور<sup>۶</sup>، اسکوپ<sup>۷</sup>، سیج<sup>۸</sup>، ویلی<sup>۹</sup>، اسپرینگر<sup>۱۰</sup>، امرالد<sup>۱۱</sup>، پاب مد<sup>۱۲</sup>، اریک<sup>۱۳</sup>، سمانتیک اسکالر<sup>۱۴</sup> و گوگل اسکالر<sup>۱۵</sup> به جمع آوری آن‌ها پرداخته شد و جمعاً ۲۸۹۰ مطالعه انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. از میان این مطالعات پس از چندین مرحله غربالگری به ترتیب براساس بررسی عنوان، چکیده و محتوای پژوهش، ۶۱ واحد مطالعاتی انتخاب و بررسی شد. در انجام این غربالگری CASP<sup>۱۶</sup> کمک شایانی به بررسی کیفیت پژوهش‌ها نمود.



شکل ۲. مراحل گزینش، پالایش و سازماندهی پژوهش‌ها

ابزار CASP به کمک ۱۰ سؤال به محقق کمک می‌کند تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعات پژوهش را مشخص می‌کند. ابزار CASP برای هرکدام از سوالات حداکثر نمره ۵ را در نظر گرفته است و حداکثر نمره ای که برای هر مقاله به دست می‌آید ۵۰ می‌باشد. طبق نمره‌دهی فرد خیره به کمک این ابزار،

تمامی پژوهش‌های انتخاب شده در مرحله پایانی نمره بالاتر از ۲۵ را به دست آورده‌اند که معیار قابل برای این ابزار است. این سؤال‌ها بر موارد زیر تمرکز دارند (۶۱). ۱) اهداف پژوهش؛ ۲) منطق روش؛ ۳) طرح پژوهش؛ ۴) روش نمونه‌برداری؛ ۵) جمع‌آوری داده‌ها؛ ۶) انعکاس‌پذیری؛ ۷) ملاحظات اخلاقی؛ ۸) دقت تجزیه و تحلیل داده‌ها؛ ۹) بیان واضح و روشن یافته‌ها؛ و ۱۰) ارزش پژوهش.

گام چهارم و پنجم: استخراج اطلاعات از پژوهش‌ها و تحلیل و ترکیب یافته‌ها

در سنتز پژوهی، متن پژوهش‌های انجام شده به‌عنوان داده محسوب می‌شود که دقیقاً همانند متن مصاحبه مستند شده است (۵۹). بنابراین اجرای پژوهش با روش سنتز پژوهی، مستلزم تحلیل کیفی محتوای مطالعات گذشته و یافته‌های پژوهش‌های انجام‌گرفته در یک حوزه خاص است. یکی از روش‌های کارآمد تحلیل کیفی، تحلیل محتوا به شیوه کدگذاری است که به شناخت و کشف چارچوب الگوهای موجود در داده‌های کیفی منجر می‌شود (۶۲). از کدگذاری زمانی می‌توان استفاده کرد که پژوهشگر بخواهد داده‌های حاصل از بررسی رویدادها را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. کوربینو اشتراوس در اثر ۱۹۹۸ با تدوین روال‌های کتاب «کشف نظریه داده بنیاد» سه فن کدگذاری پیشنهاد کرده‌اند: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی (۶۳). کدگذاری باز، فرایندی تحلیلی است که از طریق آن، مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف می‌شوند. در کدگذاری باز، وقایع مشاهده شده در داده‌ها نام‌گذاری می‌شوند و بر مشخصه‌هایی تمرکز می‌شود که موجب منحصربه‌فرد شدن این وقایع شده است. کدگذاری محوری، فرایند ربط‌دهی مقوله‌ها به زیر مقوله‌ها و پیوند دادن مقوله‌ها در سطح ویژگی‌ها و ابعاد است. این کدگذاری به این دلیل محوری نامیده می‌شود که کدگذاری حول محور یک مقوله تحقق می‌یابد. کدگذاری انتخابی نیز فرایند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست (۶۳). در این پژوهش نیز جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه مرحله‌ای کوربین و اشتراوس استفاده شده است.

گام ششم: کنترل کیفیت

در مورد حفظ کنترل کیفیت در این پژوهش، نخست سعی شد تا براساس شاخص‌هایی همچون هدف، منطق روش، طرح پژوهش، ملاحظات اخلاقی، بیان واضح و روش یافته‌ها، ارزش پژوهش و ... مناسب‌ترین واحدهای مطالعاتی انتخاب شوند. برای اطمینان از نحوه کدگذاری‌ها از قابلیت اعتماد، تأیید پذیری و اطمینان‌پذیری برای یافته‌ها استفاده شده است و از دو نفر ارزشیاب جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد که به‌منظور تأیید پایایی، از فرمول ضریب کاپای کوهن استفاده شد و در این پژوهش میزان توافق بین ارزیابان عدد ۰/۷۵ به دست آمد که نشان‌دهنده ۷۵ درصد توافق بین ارزیابان در کدگذاری‌ها بود.

## گام هفت: ارائه یافته‌ها

در این مرحله، نتایج حاصل از مرحله‌های پیش ارائه می‌شود.

## یافته‌ها

در این بخش از پژوهش به ارائه یافته‌های پژوهش پرداخته شده است. با تحلیل اسناد پژوهش‌های گذشته که در مجموع ۶۱ پژوهش بودند از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی مقوله‌های اصلی برای خودتوسعه‌ای رهبران استخراج شدند. که این یافته‌ها در جدول (۲)، گزارش شده است.

جدول ۲. کدگذاری باز، محوری و انتخابی پژوهش‌های مربوط به خودتوسعه‌ای رهبری

مقوله	مفهوم	گزاره
	جهت‌گیری هدف	<ul style="list-style-type: none"> <li>• یادگیری جهت‌گیری هدف، انگیزه شرکت در خودتوسعه‌ای را برای رهبر بیشتر می‌کند. (۲۹).</li> <li>• یادگیری جهت‌گیری هدف یکی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای رهبری می‌باشد (۶۵).</li> <li>• یادگیری جهت‌یابی هدف تمایل به خودتوسعه‌ای را در رهبران بیشتر می‌کند (۲۷).</li> <li>• یادگرفتن جهت‌گیری هدف ز ویژگی‌های فردی خودتوسعه‌ای است (۵۵).</li> <li>• یادگیری جهت‌گیری هدف از ویژگی‌های رهبری است که خودتوسعه‌ای می‌کنند (۴۰).</li> </ul>
	نیاز به موفقیت	<ul style="list-style-type: none"> <li>• نیاز به موفقیت رهبر تمایل او به شرکت در خودتوسعه‌ای را بیشتر می‌کند (۲۷).</li> </ul>
	منبع کنترل درونی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• منبع کنترل درونی رهبر تمایل به خودتوسعه‌ای را در او بیشتر می‌کند (۲۷).</li> <li>• منبع کنترل درونی از عوامل انگیزشی خودتوسعه‌ای رهبر (۶۶).</li> <li>• مکان کنترل درونی از ویژگی‌های رهبرانی است که به دنبال خودتوسعه‌ای هستند (۴۰).</li> <li>• منبع کنترل درونی باعث می‌شود رهبر در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای درگیر شود (۲۹).</li> </ul>
	تمایل به توسعه	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تمایل فرد به توسعه باعث می‌شود که بیشتر به سمت خودتوسعه‌ای برود (۶۴).</li> <li>• تمایل به خودتوسعه‌ای در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۷).</li> <li>• گرایش به خودتوسعه‌ای رهبر (۴۷).</li> <li>• انگیزاننده‌های درونی و بیرونی باعث درگیر شدن در خودتوسعه‌ای می‌شود (۷۰).</li> <li>• انگیزه برای خودتوسعه‌ای از ویژگی‌های اصلی خودتوسعه‌ای است (۶۸).</li> <li>• خودانگیزشی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹).</li> <li>• خود انگیزشی در فرآیند خودتوسعه‌ای مؤثر است (۳۳).</li> <li>• سودمندنگاری توسعه با درگیری کارکنان در خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۴۶).</li> <li>• احساس نیاز به توسعه برای رهبر (۴۵).</li> <li>• نیاز به پیشرفت از ویژگی‌های رهبری است که خودتوسعه‌ای می‌کنند (۴۰).</li> <li>• تمایل به کارایی رهبری باعث خودتوسعه‌ای می‌شود (۶۵).</li> <li>• تمایل به یادگیری از دیگران باعث می‌شود که رهبر بیشتر تمایل به خودتوسعه‌ای پیدا کند (۲۷).</li> <li>• درک ارزش خودتوسعه‌ای در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۷).</li> </ul>



مقوله	مفهوم	گزاره
توانایی شناختی/فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	<ul style="list-style-type: none"> <li>ویژگی‌های فراشناختی رهبر تمایل به خودتوسعه‌ای را در وی بیشتر می‌کند (۲۷).</li> <li>مهارت‌های فراشناختی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای رهبر است (۶۶).</li> <li>فراست ذهنی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای است (۶۹).</li> <li>مهارت‌های فراشناختی در خودتوسعه‌ای اثرگذار است (۷۲).</li> <li>فراست ذهنی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای مدیران است (۵۰).</li> <li>خلاقیت از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای است (۶۹).</li> <li>ویژگی‌های فراشناختی عاملی مهم در خودتوسعه‌ای رهبر (۲۹).</li> <li>خلاقیت از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای مدیران است (۵۰).</li> </ul>
	توانایی شناختی	<ul style="list-style-type: none"> <li>توانایی شناختی از ویژگی‌های رهبرانی است که به خودتوسعه‌ای می‌پردازند (۴۰).</li> <li>ویژگی‌های شناختی در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۷).</li> <li>مؤلفه‌های شناختی در خودتوسعه‌ای تأثیر بسزایی دارد (۷۱).</li> <li>مهارت‌های تحلیلی بر خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۹).</li> <li>هوش افراد در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۷۴).</li> <li>توانایی شناختی بالای رهبران باعث تمایل بیشتر به خودتوسعه‌ای (۲۹).</li> <li>بلوغ ذهنی باعث فعالیت در خودتوسعه‌ای می‌شود (۲۹).</li> <li>میزان رشد عقلانی فردی باعث خودتوسعه‌ای است (۷۳).</li> <li>بلوغ عقلانی رهبران تمایل به خودتوسعه‌ای را در آن‌ها بیشتر می‌کند (۲۷).</li> </ul>
خودارزشیابی	خودارزشیابی	<ul style="list-style-type: none"> <li>خودارزشیابی محوری مؤلفه‌ی اثرگذاری در خودتوسعه‌ای رهبران می‌باشد (۶۵).</li> <li>خودارزشیابی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹).</li> <li>خودارزشیابی فردی برای خودتوسعه‌ای است (۳۲).</li> <li>خودارزشیابی از عوامل خودتوسعه‌ای است (۷۷).</li> <li>خودارزشیابی از ویژگی‌های توسعه رهبر است (۷۸).</li> <li>خودارزشیابی ویژگی مهمی برای خودتوسعه‌ای (۷۹).</li> <li>ارزشیابی پیشرفت باعث خودتوسعه‌ای رهبری می‌شود (۴۰).</li> </ul>
ویژگی‌های ارزشی/عاطفی/نگرشی	وجدان کاری	<ul style="list-style-type: none"> <li>داشتن وجدان کاری با خودتوسعه‌ای در ارتباط است (۲۹).</li> <li>وجدان کاری بیشتر رهبران تمایل به خودتوسعه‌ای را در آنان بیشتر می‌کند (۲۷).</li> <li>باوجدان و وظیفه‌شناس بودن از ویژگی‌های فردی خودتوسعه‌ای است (۵۵).</li> </ul>
	تعهد سازمانی	<ul style="list-style-type: none"> <li>تعهد به سازمان باعث انگیزه بیشتر رهبر به منظور درگیر شدن در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای می‌شود (۲۷).</li> <li>تعهد به سازمان در رهبر تمایل وی را به خودتوسعه‌ای بیشتر می‌کند (۲۷).</li> <li>رهبرانی که به دنبال خودتوسعه‌ای هستند تعهد سازمانی دارند (۴۰).</li> <li>تعهد سازمانی از عوامل انگیزشی خودتوسعه‌ای رهبر است (۶۶).</li> <li>تعهد حرفه‌ای باعث خودتوسعه‌ای است (۷۵).</li> <li>تعهد حرفه‌ای فرد باعث می‌شود بیشتر به سمت خودتوسعه‌ای برود (۲۷).</li> </ul>
	نگرش به کار	<ul style="list-style-type: none"> <li>نگرش‌های مربوط به کار میزان مشارکت در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای را برای رهبر مشخص می‌کند (۲۵).</li> </ul>

مقوله	مفهوم	گزاره
	اعتقادات معرفتی	بینش شغلی با درگیری کارکنان در خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۴۶).
		نگرش اسلامی به کار تمایل به خودتوسعه‌ای را بیش تر می‌کند (۶۴).
	بلوغ عاطفی	اعتقادات معرفتی در خودتوسعه‌ای رهبر مؤثر است (۴۰).
		ارزش‌های فردی تمایل به خودتوسعه‌ای را مشخص می‌کنند (۸۰).
معنی‌داری زندگی	بلوغ عاطفی از ویژگی‌های رهبری است که خودتوسعه‌ای می‌کنند (۴۰).	
	مؤلفه‌های عاطفی در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۷۱).	
	تاب‌آوری عاطفی بر خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۹).	
ویژگی‌های جسمی	سطح انرژی رهبران هر چه بیشتر تمایل به خودتوسعه‌ای در آن‌ها بیشتر (۲۹)	
	سطح انرژی بالاتر تمایل به خودتوسعه‌ای را بیشتر می‌کند (۲۷).	
خوداندیشی/خودتأملی	خوداندیشی	خوداندیشی باعث تمایل بیشتر به خودتوسعه‌ای رهبر می‌شود (۲۷).
		خوداندیشی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای رهبر است (۱۰).
		خوداندیشی در ارتباط با خودتوسعه‌ای بسیار سازنده است (۸۱).
		خوداندیشی و خود تأملی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹).
		خودتأملی از مفاهیم خودتوسعه‌ای است (۸۳).
		خوداندیشی یکی از مفاهیم بنیادی در خودتوسعه‌ای است (۸۲).
درون اندیشی از مهارت‌های موردنیاز برای خودتوسعه‌ای رهبر است (۱۵).		

مقوله	مفهوم	گزاره
	خودآگاهی	<p>خودآگاهی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای مدیران است (۵۰).</p> <p>خودشناسی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای است (۶۷).</p> <p>خودآگاهی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای است (۶۹).</p> <p>ادراک افراد از خود (۶۷).</p> <p>خودآگاهی رهبر باعث می‌شود که بیشتر تمایل به شرکت در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای داشته باشد (۲۷).</p> <p>خودآگاهی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای است (۸۳).</p> <p>خودآگاهی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای است (۸۵).</p> <p>خودتوسعه‌ای نیازمند خودآگاهی است (۸۴).</p> <p>خودشناسی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای است (۸۵).</p> <p>خودشناسی منجر به خودتوسعه‌ای می‌شود (۸۶).</p> <p>خودفهمی منجر به خودتوسعه‌ای می‌شود (۸۶).</p> <p>خودآگاهی یکی از اساسی‌ترین ویژگی‌ها برای توسعه رهبر است (۸۷).</p> <p>خودآگاهی عاملی مهم در توسعه رهبری است (۸۸).</p> <p>خودآگاهی عاملی مهم در مدیریت مؤثر (۸۹).</p> <p>خودآگاهی کمک‌کننده بزرگی به توسعه رهبری (۸۳).</p> <p>آگاهی به هویت خود با خودتوسعه‌ای رهبر رابطه دارد (۹۰).</p> <p>آگاهی به هویت خود متغیر درونی انگیزشی برای خودتوسعه‌ای رهبر (۷۹).</p> <p>خودآگاهی از نشانه‌های خودتوسعه‌ای می‌باشد (۹۱).</p> <p>ذهن آگاهی تأثیر مهمی بر خودتوسعه‌ای دارد (۹۲).</p> <p>خودشناسی و خودنگاهی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹).</p>
	انطباق‌پذیری	<p>انطباق و تطبیق‌پذیری در خودتوسعه‌ای رهبر مؤثر است (۶۵).</p> <p>انعطاف‌پذیری در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۷).</p> <p>سازگاری (تطبیق‌پذیری) از ویژگی‌های رهبری است که به خودتوسعه‌ای می‌پردازد (۴۰).</p> <p>انطباق‌پذیری در خودتوسعه‌ای رهبر مؤثر است (۴۷).</p>
	خودپنداره	<p>خودپنداره عاملی برای خودتوسعه‌ای است (۹۳).</p> <p>آگاهی به هویت خود عاملی برای خودتوسعه‌ای است (۹۳).</p> <p>تصویر ذهنی مثبت از خود ویژگی فردی برای خودتوسعه‌ای است (۳۲).</p> <p>نگرش به خود در خودتوسعه‌ای اثر دارد (۶۷).</p> <p>خودپنداره از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای می‌باشد (۳۲).</p>
	خودنظارتی/خودکنترلی	<p>خودنظارتی از ویژگی‌های رهبر خودتوسعه‌گر (۴۰).</p> <p>خودنظارتی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹).</p> <p>خودنظارتی یکی از عوامل خودتوسعه‌ای است (۹۴).</p> <p>خودنظارتی ابزار و ویژگی مفیدی برای توسعه رهبری (۹۷).</p> <p>خودکنترلی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹).</p> <p>خودکنترلی لازمی خودتوسعه‌ای می‌باشد (۹۵).</p>

مقوله	مفهوم	گزاره
		خودکنترلی مدیر یکی از عوامل توسعه‌اش می‌باشند (۹۶).
خودمسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی	مسئولیت شخصی	مسئولیت شخصی رهبر برای توسعه (۴۵) خودتعهدی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹). خودمسئولیت‌پذیری از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹). خودپاسخگویی از مؤلفه‌های روان‌شناختی خودتوسعه‌ای رهبر می‌باشد (۶۹). خودتوسعه‌ای یک مسئولیت‌پذیری فردی است (۲۶).
خودکارآمدی	خودکارآمدی	خودکارآمدی باعث درگیری رهبران در خودتوسعه‌ای (۲۹). احساس خودکارآمدی تمایل به خودتوسعه‌ای را در رهبران بیشتر می‌کند (۲۷). احساس خودکارآمدی باعث خودتوسعه‌ای می‌شود (۶۴). احساس خودکارآمدی تمایل به خودتوسعه‌ای را بیش‌تر می‌کند (۶۵). احساس خودکارآمدی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای رهبر (۴۰). احساس خودکارآمدی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای رهبری (۴۴). خودکارآمدی در خودتوسعه‌ای اثرگذار است (۶۷). جست‌وجوی بازخورد از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای رهبر (۴۰). خودکارآمدی از ویژگی‌های فردی خودتوسعه‌ای است (۵۵). خودکارآمدی از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای رهبر است (۶۶). کارآمدی توسعه‌یافته در خودتوسعه‌ای رهبر مؤثر است (۴۷).
بازخورد	جست‌وجوی بازخورد	جست‌وجوی بازخورد از شاخص‌های خودتوسعه‌ای رهبر (۲۹). جست‌وجوی بازخورد از طرف کارکنان در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۵). جهت‌گیری بازخورد با درگیری کارکنان در خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۴۶). مدیریت عاطفی بازخورد مدیریت عاطفی بازخورد (۱۵). انعکاس‌پذیری از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای است (۷۱).
خودشکوفایی	خودشکوفایی	خودشکوفایی در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۷). خودشکوفایی یکی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای است (۷۰).
برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی کردن	برنامه‌ریزی برای رسیدن به خودتوسعه‌ای (۶۷). هدف‌گذاری و تلاش برای رسیدن به هدف از نشانه‌های خودتوسعه‌ای است (۹۱).

مقوله	مفهوم	گزاره
ایجاد انگیزه	انگیزه شغلی	<p>انگیزه شغلی باعث درگیر شدن رهبر در فعالیت خودتوسعه‌ای (۲۹).</p> <p>انگیزش شغلی رهبر تمایل به خودتوسعه‌ای را در وی بیشتر می‌کند (۲۷).</p> <p>انگیزش شغلی باعث می‌شود که فرد بیشتر به سمت خودتوسعه‌ای برود (۶۴).</p> <p>انگیزه شغلی بیشتر خودتوسعه‌ای رهبری را افزایش می‌دهد (۴۰).</p> <p>انگیزش شغلی باعث خودتوسعه‌ای است (۷۵).</p> <p>دادن پاداش به خاطر فعالیت‌های توسعه‌ای (۷۵).</p> <p>انگیزاننده‌های درونی و بیرونی باعث درگیر شدن در خودتوسعه‌ای می‌شود (۷۰).</p> <p>پاداش به افراد به خاطر شرکت در فعالیت‌های یادگیری از طرف سازمان (۳۲).</p>
	درگیری شغلی	<p>درگیری شغلی باعث انگیزه بیشتر برای شرکت در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای می‌شود (۲۹).</p> <p>کار چالش‌برانگیز باعث می‌شود رهبر بیشتر به دنبال خودتوسعه‌ای باشد (۶۵).</p> <p>درگیری به صورت بی‌وقفه در وظایف کاری باعث تمایل بیشتر به خودتوسعه‌ای می‌شود (۲۷).</p> <p>درگیری شغلی تمایل به خودتوسعه‌ای را در رهبری افزایش می‌دهد (۴۰).</p> <p>درگیری شغلی از عوامل انگیزشی خودتوسعه‌ای رهبر است (۶۶).</p> <p>گوناگونی تجربی باعث می‌شود رهبر بیشتر به دنبال خودتوسعه‌ای باشد (۶۵).</p>
عوامل سازمانی	شغل	<p>اکتشاف حرفه‌ای<sup>۱</sup>، احتمال خودتوسعه‌ای رهبر را بیشتر می‌کند (۲۹).</p> <p>اکتشاف شغلی باعث می‌شود که رهبر به خودتوسعه‌ای بپردازد (۴۰).</p> <p>تجارب کاری توسعه‌ای در خودتوسعه‌ای رهبری مؤثر است (۴۰).</p>
	انتظارات سازمان	<p>شناسایی فرآیندها در کار از ویژگی‌هایی افرادی است که به خودتوسعه‌ای رهبری می‌پردازند (۴۰).</p> <p>انتظارات سازمانی میزان مشارکت در خودتوسعه‌ای را مشخص می‌کند (۲۵).</p>

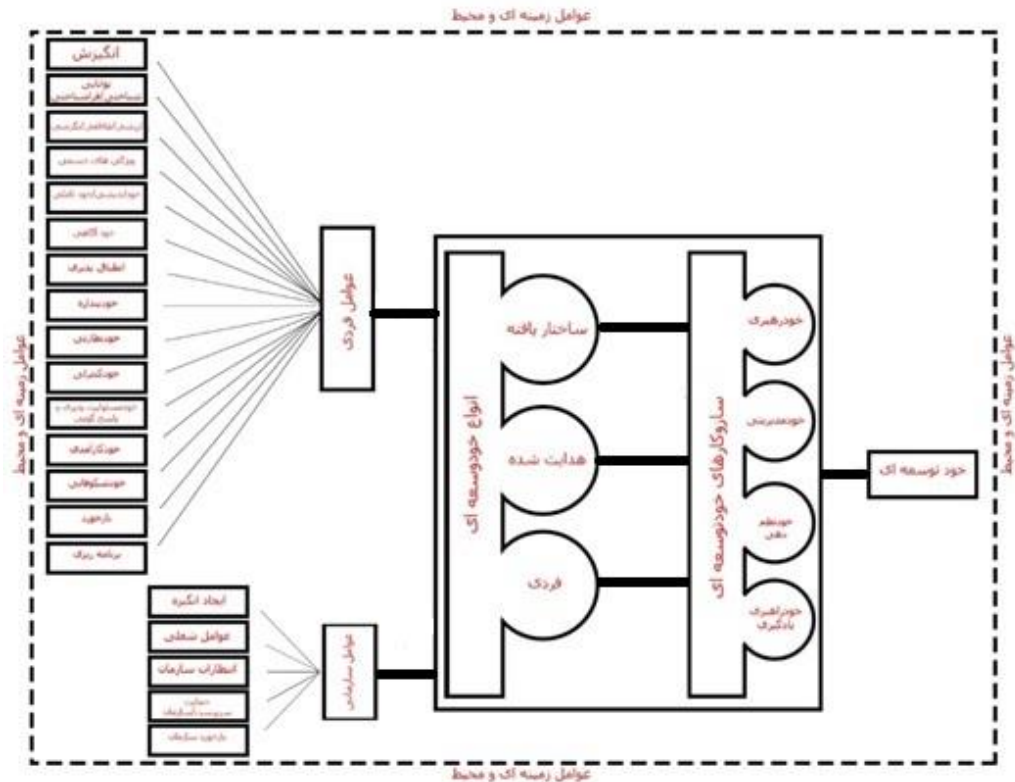
مقوله	مفهوم	گزاره	
حمایت سرپرست/سازمان	حمایت سازمانی	حمایت سازمان باعث می‌شود که فرد بیشتر به سمت خودتوسعه‌ای برود (۶۴). حمایت سرپرست باعث می‌شود فرد بیشتر به سمت خودتوسعه‌ای برود (۶۴). حمایت سرپرست درک شده باعث خودتوسعه‌ای رهبری می‌شود (۴۰). حمایت مدیران باعث تمایل بیشتر به خودتوسعه‌ای (۶۴). حمایت سازمانی ادراک شده باعث خودتوسعه‌ای رهبری می‌شود (۴۰). حمایت سازمانی برای خودتوسعه‌ای لازم است (۷۵). اعتقاد به توانمندسازی در سازمان به خودتوسعه‌ای کمک می‌کند (۷۵). تسهیل شرکت افراد در فعالیت‌های یادگیری (۷۵). اجازه کوشش و خطا به کارکنان (۷۵). فراهم کردن فرصت از سوی سازمان در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۹۹). حمایت‌های سازمانی با استفاده از انواع خاص رهبری (۱۰۰). حمایت سازمانی در خودتوسعه‌ای رهبر مؤثر است (۴۷). حمایت بالادستان در خودتوسعه‌ای اثرگذار است (۷۲). حمایت محیط کار با خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۵۵).	
	بازخورد از طرف سازمان	دادن بازخورد به‌موقع به کارکنان (۷۵). بازخورد سرپرست در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۵). بازخورد سرپرست عاملی مهم در خودتوسعه‌ای است (۱۰۱). خودتوسعه‌ای رهبر تحت تأثیر بازخورد است (۱۰۲). فراهم کردن بازخورد غیر تهدیدآمیز از طرف سازمان (۳۲).	
زمینه/محیط	ویژگی‌های فرهنگی	ویژگی‌های فرهنگی باعث می‌شود که تمایل به خودتوسعه‌ای در فرهنگ‌های مختلف تفاوت داشته باشد (۲۵). ابعاد فرهنگی مانند فردگرایی/جمع‌گرایی با درگیری کارکنان در خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۴۶).	
	زمینه	اجتماعی	مؤلفه‌های اجتماعی در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۷۱).
		محیط یادگیری	محیط یادگیری در خودتوسعه‌ای رهبر مؤثر است (۴۷).
		محیط حامی یک پیشاینده مهم در خودتوسعه‌ای است (۴۶).	
		عوامل زمینه‌ای	عوامل زمینه‌ای با درگیری کارکنان در خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۴۶).
فاصله قدرت	فاصله‌ی قدرت با درگیری کارکنان در خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۴۶).		
انواع خودتوسعه‌ای	ساختاریافته	روش خودتوسعه‌ای ساختاریافته (۶۹). خودتوسعه‌ای یک فرآیند مکانیکی است (۱۰۳). خودتوسعه‌ای کاملاً رسمی و ساختاریافته است (۱۰۴).	
	هدایت شده	روش خودتوسعه‌ای هدایت شده (۶۹). خودتوسعه‌ای هدایت شده است (۱۰۴).	

مقوله	مفهوم	گزاره	
فردی	خودتوسعه‌ای	روش خودتوسعه‌ای فردی (۶۹).	
	فردی	خودتوسعه‌ای فرآیندی فردی است (۱۰۴).	
خود رهبری	خود رهبری	خودرهبری از سازوکارهای خودتوسعه‌ای است (۱۰۵). خودرهبری از مکانیزم های خودتوسعه‌ای می‌باشد (۶۹). خودرهبری در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۳۳).	
	خودمدیریتی	خودمدیریتی از سازوکارهای خودتوسعه‌ای است (۱۰۵). خودمدیریتی از مکانیزم های خودتوسعه‌ای است (۶۹). خودمدیریتی با خودتوسعه‌ای رابطه دارد (۷۷).	
مکانیزم های خودتوسعه‌ای	خودنظم دهی	مهارت خود نظم دهی در خودتوسعه‌ای رهبر مؤثر است (۴۰). خودنظم دهی ویژگی رهبری است که به خودتوسعه‌ای می‌پردازد (۴۴). مهارت‌های خودنظم دهی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای رهبر (۶۶). خودنظم دهی از سازوکارهای روان‌شناختی/رفتاری خودتوسعه‌ای است (۷۶). خودنظم دهی از ویژگی‌های رهبرانی است که به دنبال خودتوسعه‌ای هستند (۴۵). خود نظم دهی در خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۷). خودنظم دهی از سازوکارهای خودتوسعه‌ای است (۱۰۵). خودنظم دهی از مکانیزم های خودتوسعه‌ای است (۶۹). خودنظم دهی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای است (۸۳). خودنظم دهی یکی از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای است (۱۰۶). خودنظم دهی از مهارت‌های مورد نیاز برای خودتوسعه‌ای رهبر است (۱۵). خودنظم دهی برای خودتوسعه‌ای رهبر اهمیت دارد (۷۹).	
	خودراهبری	باز بودن نسبت به تجربه	باز بودن نسبت به تجربه، تمایل به خودتوسعه‌ای را در رهبران بیشتر می‌کند (۲۷). باز بودن نسبت به تجربه و یادگیری باعث می‌شود که رهبر بیشتر تمایل به خودتوسعه‌ای داشته باشد (۲۹). باز بودن نسبت به تجربه از ویژگی‌های رهبری است که خودتوسعه‌ای می‌کنند (۴۰). باز بودن نسبت به تجربه از ویژگی‌های فردی خودتوسعه‌ای است (۵۵).
		خودراهبری یادگیری	یادگیری خودراهبر از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای افراد است (۷۲). خودراهبری یادگیری از سازوکارهای روان‌شناختی/رفتاری خودتوسعه‌ای است (۷۶). خودراهبری در یادگیری از ویژگی‌هایی خودتوسعه‌ای افراد است (۲۱). خودراهبری یادگیری از سازوکارهای خودتوسعه‌ای است (۱۰۵). خودراهبری یادگیری از مکانیزم های خودتوسعه‌ای است (۶۹). خودراهبری در یادگیری باعث رسیدن به اهداف توسعه‌ای می‌شود (۱۰۷).

مقاله	مفهوم	گزاره
	مهارت‌های یادگیری	<p>مهارت و عادت یادگیری از ویژگی‌های خودتوسعه‌ای مدیران (۵۰).</p> <p>مهارت‌های یادگیری بر خودتوسعه‌ای مؤثر است (۶۹).</p> <p>خودیادگیری از مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای است (۸۵).</p> <p>خودیادگیری عاملی است که برای خودتوسعه‌ای ضروری است (۹۴).</p> <p>خودتعیین‌گری یادگیری عاملی مهم در خودتوسعه‌ای است (۱۰۸).</p> <p>خودتعیین‌گری می‌تواند باعث خودتوسعه‌ای شود (۱۰۹).</p>

یافته‌های جدول (۲) نشان می‌دهد که عوامل خودتوسعه‌ای رهبر به‌طور کلی به سه عامل فردی، سازمانی و زمینه‌ای/ محیطی تقسیم می‌شوند. بعد فردی شامل مؤلفه‌های (انگیزش؛ توانایی شناختی/ فراشناختی؛ خودارزشیابی؛ ویژگی‌های ارزشی/ عاطفی/ نگرشی؛ ویژگی‌های جسمی؛ خوداندیشی/ خودتاملی؛ خودآگاهی؛ انطباق‌پذیری؛ خودپندارنده؛ خودنظارتی/ خودکنترلی؛ خودمسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی؛ خودکارآمدی؛ بازخورد؛ خودشکوفایی؛ برنامه‌ریزی)؛ بعد سازمانی شامل مؤلفه‌های (ایجاد انگیزه؛ عوامل شغلی (کار چالشی، درگیری شغلی، تجارب کاری)؛ انتظارات سازمان؛ حمایت سرپرست/ سازمان؛ بازخورد سازمان) و بعد زمینه/ محیط شامل مؤلفه‌های (ویژگی‌های فرهنگی؛ زمینه) می‌باشد. همچنین طبق یافته‌های به دست آمده انواع خودتوسعه‌ای شامل خودتوسعه‌ای هدایت شده، ساختاریافته و فردی می‌باشند که مطابق با انواع خودتوسعه‌ای بیان شده توسط مطالعات ارتش آمریکا بوده است. سازوکارهای خودتوسعه‌ای رهبری حاصل از یافته‌های پژوهش خودرهبری؛ خودمدیریتی؛ خودنظم‌دهی و خودراهبری می‌باشند. طبق یافته‌های پژوهش حاصل از تلفیق پژوهش‌های گذشته الگوی مفهومی ارائه شده است (شکل ۱). این الگو نشان می‌دهد که سه دسته از عوامل فردی، سازمانی و محیطی/ زمینه‌ای تشکیل می‌گردد. تمام الگوهای خودتوسعه‌ای بر بستر عوامل زمینه/ محیطی بنا نهاده شده که دلایل آن در قسمت بحث و نتیجه‌گیری توضیح داده خواهد شد. طبق این مدل فرآیند خودتوسعه‌ای رهبران بدین صورت می‌باشد که عوامل خودتوسعه‌ای از طریق یکی از انواع خودتوسعه‌ای که ساختاریافته، هدایت شده یا فردی می‌باشند و با استفاده از یکی از سازوکارهای خودتوسعه‌ای (خودرهبری، خودمدیریتی، خودنظم‌دهی و خودراهبری یادگیری) باعث خودتوسعه‌ای رهبران می‌شوند.





شکل ۳. الگوی خودتوسعه‌ای رهبران

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش ارائه‌ی الگوی خودتوسعه‌ای رهبران از طریق سنتز پژوهی پژوهش‌های گذشته بود. رهبران که اساسی‌ترین عنصر نیروی انسانی در سازمان‌ها شناخته می‌شوند و موفقیت یا عدم موفقیت سازمان‌ها و شرکت‌ها تا حد زیادی به عملکرد آن‌ها بستگی دارد باید همواره بتوانند خود را با شرایط زمانی و موقعیتی که در آن قرار دارند وفق و واکنش مناسب نشان دهند؛ این امر مستلزم این است که رهبران بتوانند به صورت مستمر در جهت توسعه‌ی خود گام بردارند. ماهیت پویای دنیای کنونی و همچنین پرهزینه بودن آموزش‌های رسمی، خودتوسعه‌ای را به امری ضروری مبدل کرده است. تاکنون یافته‌های زیادی در خصوص خودتوسعه‌ای در ابعاد گوناگون انجام شده است اما پژوهش‌هایی که با دید سیستمی و کلی فرآیند خودتوسعه‌ای رهبران را نشان دهند بسیار اندک‌اند. از این رو در این پژوهش سعی شد که با مطالعه عمیق پژوهش‌های گذشته و ترکیب آن‌ها دیدی کلی و سیستمی برای خوانندگان فراهم گردد.



مولفه‌ها و عوامل در الگوی پژوهش نشان داده شده است بر اساس یافته‌های علمی مرتبط با موضوع است. تنها محدودیتی که در رابطه با این پژوهش وجود داشت درک ناقص خیلی از پژوهشگران از موضوع خودتوسعه‌ای بود که کار را برای مطالعه و بررسی پژوهش‌ها تا حدودی سخت کرده بود. با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش، پیشنهادات کاربردی ارائه می‌شود که از این قرار است:

- به‌منظور توسعه رهبران سازمان‌ها از طریق خودتوسعه‌ای باید عوامل فردی، سازمانی و محیط/زمینه را در نظر گرفت. یعنی باید یک سری از عوامل و مؤلفه‌هایی که در این پژوهش به آن‌ها اشاره شد فراهم گردد تا این فرآیند به‌خوبی اجرا گردد.
- رهبران سازمان‌ها باید شناخت کاملی از انواع خودتوسعه‌ای را به همراه مزایا و معایب هر کدام به‌منظور به‌کارگیری هر کدام از آن‌ها داشته باشند.
- رهبران سازمان‌ها باید سازوکارهای خودتوسعه‌ای را بشناسند و با توجه به شرایط خود یکی از آن‌ها را به‌کارگیرند.

## منابع:

1. Pena, Y.F.; Alonso Castillo, M. Factors influencing nursing staff members' participation in continuing education. *Revista latino-americana de enfermagem*, 2006, 14.3: 309-315.
2. O'Toole, J. & E.F. Lawler. *The new American workplace*. Palgrave Macmillan, 2006.
3. Feldman, J. *Creativity, Leadership, and Self-Development*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of the Master of Arts from Prescott College in Education with a Concentration in Leadership and Creativity Thesis. 2017, Los Angeles, CA
4. Greer, J. K. *Employing PLNs for the Self-development of Army Leaders: A Connectivist Approach*. Doctorial Dissertation, Walden University, 2015
5. Cavanaugh, C. M. *Beyond cheerleaders and checklists: The effects of the feedback environment on employee self-development* (Doctoral dissertation, University of Akron), 2016.
6. Day, D. V., & Zaccaro, S. J. *oward a science of leader development. Leader development for transforming organizations*, 2004, 383-399
7. Zaccaro, S. J., & Banks, D. *Leader visioning and adaptability: Bridging the gap between research and practice on developing the ability to manage change*. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 2004, 43.4: 367-380
8. Zaccaro, S. J., Wood, G., & Herman, J. *Developing the adaptive and global leader: HRM strategies within a career-long perspective. The human resources revolution: Why putting people first matters*, 2006, 277-302
9. Pitichat, T., Reichard, R. J., Kea-Edwards, A., Middleton, E., & Norman, S. M. *Psychological capital for leader development. Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2018, 25(1), 47-62
10. Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. *A Manager's Guide to Self-development. Fifth Edition, McGraw-Hill Education (UK)*. 2007, p5
11. Linksy, M. and Lawrence, J. *Adaptive Challenges for School Leadership* in O'Sullivan, H. and West-Burnham, J. (eds.) *Leading and Managing Schools*, London: Sage, 2011. p.6
12. De Simone, L. *Youth leadership development from the grade 8 perspective: A case study of a school-based program*. 2012. PhD Thesis
13. Fried, S. *American popular psychology: An interdisciplinary research guide*. New York: Garland, 1994
14. Farrand, P. *Development of a supported self-help book prescription scheme in primary care. Primary Care Mental Health*, 2005, 3.1: 61

15. Nesbit, P. L. The role of self-reflection, emotional management of feedback, and self-regulation processes in self-directed leadership development. *Human Resource Development Review*, 2012, 11.2: 203-226
16. McGee, M. *Self-help, Inc.: Makeover culture in American life*. Oxford University Press on Demand, 2005
17. Williams, C. *Overcoming depression: A practical workbook. A five areas approach*. London: Arnold, 2003
18. VandenBos, G. R. *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association, 2007
19. Holzinger, A., Matschinger, H., & Angermeyer, M. What to do about depression? Self-help recommendations of the public. *International Journal of Social Psychiatry*, 2012, 58.4: 343-349
20. Holm, M., Tyssen, R., Stordal, K., & Haver, B. Self-development groups reduce medical school stress: a controlled intervention study. *BMC medical education*, 2010, 10.1: 23
21. Ren, S., & Chadee, D. Is guanxi always good for employee self-development in China? Examining non-linear and moderated relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 2017, 98: 108-117
22. Madigan, J.C. *Self-Development and the Art of Battle Command*. Ph. D.thesis, Command and Control Research, London.2016 Available:[https://www.google.com/search?q= Self-development](https://www.google.com/search?q=Self-development).
23. Verma, R., Agarwal, R.P. Self-development through Human Value Education. *International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR)*, 2016, 4(3), 5-8.
24. Reider, B. J. *Self-development handbook*. The Combined Arms Center, Center for Army Leadership at (913) 758-3160 or <http://usacac.army.mil/CAC/CAL>.2016
25. Ren, S., Collins, N., Zhu, Y. Leadership self-development in C hina and V ietnam. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 2014, 52.1: 42-59
26. Odierno, R.T. *Army Leader Development Program*. Working Paper, Department of the Army Washington, DC, 2012, 1-24
27. Reichard, R. J., & Johnson, S. K. Leader self-development as organizational strategy. *The Leadership Quarterly*, 2011, 22.1: 33-42.
28. Orvis, K. A., & Ratwani, K. L. Leader self-development: A contemporary context for leader development evaluation. *The Leadership Quarterly*, 2010, 21.4: 657-674
29. Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., & Wisecarver, M. Z. Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. *The Leadership Quarterly*, 2010, 21.1: 159-178.
30. Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., & Wisecarver, M. Propensity for selfdevelopment of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. Unpublished manuscript.2007

31. Snow, J. J. Self-development: An important aspect of leader development. ARMY WAR COLL CARLISLE BARRACKS PA, 2003.
32. London, M., & Smither, J. W. Empowered self-development and continuous learning. Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management, 1999, 38.1: 3-15.
33. Manz, C.C. Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. Academy of Management review, 1986, 11.3: 585-600.
34. Ellinger, A. D. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. Advances in developing human resources, 2004, 6(2), 158-177.
35. George, J. M., & Brief, A. P. Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. Psychological bulletin, 1992, 112.2: 310.
36. McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. Personality and social psychology review, 2007, 11.3: 262-278.
37. Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. Making things happen: A model of proactive motivation. Journal of management, 2010, 36.4: 827-856
38. U.S. Department of the Army. Leader development. 2016, [https:// armypubs.us.army.mil /doctrine/ index.html](https://armypubs.us.army.mil/doctrine/index.html).
39. Boyce, L. A. Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting leader self-development performance. 2004. PhD Thesis. George Mason University.
40. Cortina, J., Zaccaro, S., McFarland, L., Baughman, K., Wood, G., & Odin, E. Promoting realistic self-assessment as the basis for effective leader self-development. ARI Research Leader Development Research Unit (1-69), 2004.
41. Wang, G.G., & Wang, JIA. Toward a theory of human resource development learning participation. Human Resource Development Review, 2004, 3.4: 326-353
42. Ajzen, I. The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 1991, 50.2: 179-211.
43. Noe, R.A. & S.L. Wilk Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. Journal of applied psychology, 1993, 78.2: 291.
44. Reichard, R. J., Walker, D. O., Putter, S. E., Middleton, E., & Johnson, S. K. Believing is becoming: The role of leader developmental efficacy in leader self-development. Journal of Leadership & Organizational Studies, 2017, 24.2: 137-156.
45. Ren, S., & Zhu, Y. Context, self-regulation and developmental foci: a mixed-method study analyzing self-development of leadership competencies in China. Personnel review, 2017, 46.8: 1977-1996

46. Thompson, D. J. Understanding the contextual, cultural, and individual antecedents of self-directed development. 2013. PhD Thesis. University of Akron.
47. Putter, S. E. Leaders in the nonprofit sector: Leader and organizational level predictors of leader engagement in self-development activities. 2010. PhD Thesis. Colorado State University
48. Mimbs, C. Leadership development as self-development: An integrated process. *Action in Teacher Education*, 2002, 24.3: 20-25.
49. Abili, K., Mazari, E. Psychological self-Development Process of Academic Leaders (A Meta-Synthesis Study). *Journal of Applied Psychology Research*, 2018; 9(3): 15-34. doi: 10.22059/japr.2018.69110
50. pourkarimi, J., Mazari, E., KHabareh, K., Farzaneh, S. A study on the relationship between Self-development meta-qualities, basic knowledge and information of administrators and their performance (Case Study: School administrators of Rey city). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2016; 7(25): 63-86.
51. Mazari, A., Khabar, K. Examine the self-development needs of school principals and provide suggestions for developing their individual development plans. First International Conference on Economics, Management, Accounting and Social Sciences, Iran, Rasht, 2014.
52. Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. Learning in the twenty-first-century workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2014, 1.1: 245-275.
53. Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 2009, 75.3: 239-250
54. Billett, S. (2014). Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human resource development review*, 2014, 13.4: 462-482
55. Orvis, K A. & Leffler, G P. Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development. *Personality and individual differences*, 2011, 51.2: 172-177.
56. Maurer, T. J., Lippstreu, M., & Judge, T. A. Structural model of employee involvement in skill development activity: The role of individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 2008, 72.3: 336-350.
57. Xu, Q. (2007). A predictive Model of Employee Self-Development: The Effects of Individual and Contextual Variables, Dissertation for the Degree of Philosophy in Management, University of California, 2007.
58. Bench, S., & Day, T. (2010). The user experience of critical care discharge: a meta-synthesis of qualitative research. *International journal of nursing studies*, 2010, 47.4: 487-499.
59. Sohrabi, B., Azami, A., Yazdani, H. The pathology of Islamic management research with synthesis approach. *The Perspective of Public Administration*, 2011, Volume 2, Number 6, pp. 24-9

60. Sandelowski, M., & Barroso, J. Handbook for synthesizing qualitative research. springer publishing company, 2006.
61. mohamadian, A., manian, A., khodadadberomy, M. A systematic review of research and future research directions of the virtual business incubators. IT Management Studies, 2015; 3(12): 123-150.
62. Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative health research, 2005, 15.9: 1277-1288.
63. Lee, J. A grounded theory: integration and internalization in ERP adoption and use. 2001.
64. Forootani, Z., Azar, A., Ahmadi, S., Asgarinejad, M. Design and Define Self - development of Human Resources Model. Quarterly Journal of Public Organizations Management, 2014; 1(4): 61-78
65. Simmons, M. J. Leader self-development: An emerging strategy for building leadership capacity. 2017. PhD Thesis. Kansas State University.
66. Shirbagi. N. (Ph.D.), M. AmjadZebardast & S. Amani (MA)The study of Principals' Leadership self-development and its relationship with motivation factors and self-regulatory skills. Vol. 9, No. 2, Fall & Winter 2017, Journal of Management and Planning in Educational Systems 2017, Vol. 9 (17), 111-130
67. Garanina, Z. G., Andronova, N. V., Lashmaykina, L. I., Maltseva, O. E., & Polyakov, O. E. The structural model of future employees personal and professional self-development. Интеграция образования, 2017, 21.4: 596.
68. Aboalshamat, Yu Hou and Strodi, E. Towards understanding self-development coaching programs. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 2014, 4.4: 136-145.
69. Abili, K., Pourkarimi, J., Mazari, E., Khabare, K., adehban, S. The role of self-development of school administrators in enhancing their performances (A case study: School administrators of Ray city). Journal of Instruction and Evaluation, 2014; 7(26): 103-124.
70. Doghonadze, N. (2016). The State of School and University Teacher Self-Development in Georgia. International Journal of Research in Education and Science, 2016, 2.1: 104-113.
71. Tomassini M., Zanazzi S. Reflexivity and self-development of competencies as key drivers in individuals' learning and careerpaths: cases from Italy // Research in Comparative and International Education. 2014. Vol. 9, no. 3. Pp. 301–312. DOI:10.2304/rcie.2014.9.3.30
72. Stansfield L. M. Is self-development the key to the future? Participant views of self-directed and experiential learning methods // Management Learning. 1996. Vol. 27, no. 40. Pp. 429–445. DOI: 10.1177/1350507696274003
73. Bergsma, A. Do self-help books help?. Journal of Happiness Studies, 2008, 9.3: 341-360.



74. Narikbayeva, L.M. The Self-Development of Non-Academic Intelligence Forms in a Future Pedagogue. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2016, 11.8: 2985-2994.
75. Ahmadian, M. Investigating the Relationship between Self-Development Behavior and Factors Affecting it with the Productivity of the NAJA Staff. 2016, M.Sc., Payame Noor University, West Tehran Center
76. Mazari, E; Zamani, M. The influence of psychological-behavioral mechanisms of self-development (Self-regulation, Self-management, Self-leadership and self-directed learning) on human capital. *Journal of Applied Psychology Research*, 2016; 7(3): 39-54. doi: 10.22059/japr.2016.58768
77. Granko, R. P., Wolfe, A. S., Kelley, L. R., Morton, C. S., & Delgado, O. Assessing the self-development potential of a pharmacy management practitioner through self-assessment survey. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 2015, 72.2: 149-157.
78. Rothstein, M.G., Burke, R.J. Self-assessment and leadership development: an overview. Downloaded from Elgar Online at 02/23/2017 09:58:51AM via communal account
79. Langkamer, K. L. (2008). Development of a nomological net surrounding leader self-development. 2008. PhD Thesis.
80. Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of applied psychology*, 1994, 79.1: 3.
81. Yip, K. S. Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work*, 2006, 36.5: 777-788.
82. Lester, D., and Lester, C. 12 Steps of Self-Leadership: The Difference Maker's Guide to Living and Leading on Purpose. FriesenPress, 2016.
83. Nesbit, P (2007). Self-awareness, self-reflection and self-regulation: an integrated model of managerial self-development. In: Australian and New Zealand Academy of Management Conference. 2007
84. Kaiser, R. B., & Kaplan, R. B. The deeper work of executive development: Outgrowing sensitivities. *Academy of Management Learning & Education*, 2006, 5.4: 463-483.
85. Andrén, U. Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn. 2012.
86. Tosati, S., Lawthong, N., & Suwanmonkha, S. Development of an appreciative inquiry and assessment processes for students' self-knowing and self-development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 191, 753-758
87. London, M. Leadership development: Paths to self-insight and professional growth. *Personnel Psychology*, 2002, 55.4: 1027.
88. Peck, D. 'Leadership Development Through Self-awareness', *TalentManagement Magazine*. Available at: [http://www.talentmgt.com/learning\\_development/2007/August/393/index.php](http://www.talentmgt.com/learning_development/2007/August/393/index.php)

89. Bourner, T. Effective management and the development of self-awareness: a plain manager's guide. Career Development International, 1996.
90. Hiller, N. J. An examination of leadership beliefs and leadership self-identity: Constructs, correlates, and outcomes. 2005
91. Murphy, H. J., & Young, J. D. Management self-development and small business: Exploring emergent issues. Management Learning, 1995, 26.3: 319-330.
92. Segall, S. R. MINDFULNESS AND SELF-DEVELOPMENT IN PSYCHOTHERAPY. Journal of Transpersonal Psychology, 2005, 37.2
93. Super, D. E. (1969). Vocational development theory: Persons, positions, and processes. The counseling psychologist, 1969, 1.1: 2-9.
94. Kolb, D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press, 2014.
95. Burgoyne, J. G. Self-development, managerial success and effectiveness: some empirical evidence. Management Education and Development, 1977, 8.1: 16-20.
96. BURGOYNE, J. G. The case for self-controlled management development and some implications. European Training, 1973, 2.1: 10.
97. Zaccaro, S.J., Foti, R.J., & Kenny, D.A. Self-monitoring and trait-based variance in leadership: An investigation of leader flexibility across multiple group situations. Journal of applied psychology, 1991, 76.2: 308.
98. Hang'andu, m. THE PROMOTION OF THE SELF-DEVELOPMENT OF THE EMPLOYEES IN ZAMBIA'S PUBLIC SERVICE: THE CASE OF THE MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, VOCATIONAL TRAINING AND EARLY EDUCATION. 2016, A Dissertation submitted to the University of Zambia in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Public Administration
99. Ghanbari, S; Eskandari, A. The effect of virtuous leadership on teachers' self-development with the mediation of organizational learning. 3. 2017; 6 (1):73-102
100. Orvis, K. A. Supervisory performance feedback as a catalyst for high quality employee self-development. 2007. PhD Thesis. George Mason University
101. Reichard, R. J. Leader self-development intervention study: The impact of self-discrepancy and feedback. The University of Nebraska-Lincoln, 2006.
102. Burgoyne, J. Moving Forward from Self-Development. Management Education and Development. 1981, 12 (2): 67-80
103. U.S. Department of the Army. Leader development. 2015, <https://armypubs.us.army.mil/doctrine/index.html>
104. poorkarimi, J., Mazari, E. The Mediating Role of Self-Development on the Relationship between Transformational Leadership and Human Capital Agility. Organizational Behaviour Studies Quarterly, 2017; 6(2): 101-124.
105. Murphy, S. E. Leader self-regulation: The role of self-efficacy and multiple intelligences. In: Multiple intelligences and leadership. Psychology Press, 2001. p. 176-200

106. Tough, A. Major learning efforts: Recent research and future directions. *Adult education*, 1978, 28.4: 250-263.
107. Gould, C. C. Self-development and self-management: A response to doppel. 1984
108. Solansky, S. T. Self-determination and leader development. *Management Learning*, 2015, 46.5: 618-635.
109. Claes, R., & Ruiz-Quintanilla. Influences of early career experiences, occupational group, and national culture on proactive career behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1998, 52.3: 357-378.
110. Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. The relationship context of human behavior and development. *Psychological bulletin*, 2000, 126.6: 844.

## شناسایی سازوکارها و موانع به کارگیری مربی‌گری به منظور جانشین‌پروری مدیران (مطالعه موردی: اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی)<sup>۱</sup>

فرزاد مشهدی<sup>۲</sup>

داود قرونه\*<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰)

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی فرآیند به کارگیری مربی‌گری به منظور جانشین‌پروری مدیران در اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی پرداخته است. رویکرد پژوهش کیفی بوده است و از روش مطالعه موردی برای این منظور استفاده شده است. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل مصاحبه نیمه ساختاریافته با تعداد دوازده نفر از مدیران و رؤسای این سازمان و نیز تحلیل اسناد و مدارک سازمانی بوده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری در دو مرحله کدگذاری باز و محوری استفاده شده است. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های این پژوهش حاکی از این است که فرآیند به کارگیری مربی‌گری در سازمان با چالش‌هایی ساختاری، قانونی، مالی، فرهنگی و فردی مواجه بوده است. همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مربی‌گری می‌تواند از طریق سازوکارهایی زمینه جانشین‌پروری مدیران را فراهم سازد. اصلی‌ترین این سازوکارها عبارتند از: یادگیری ضمن خدمت، ارتقای مهارت حل مسئله، فراهم کردن فرصت رشد، آینده‌نگری، تفویض اختیار، چرخش و ارتقای شغلی، و فرصت ریسک کردن.

**واژه‌های کلیدی:** مربی‌گری، جانشین‌پروری، مدیران، اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی.

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول می‌باشد.

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

<sup>۳</sup> استادیار، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)

## ۱- مقدمه

امروزه برنامه‌ریزی جانشین‌پروری<sup>۱</sup> جزء مهمی از مدیریت منابع انسانی سازمان و فرآیند برنامه‌ریزی استراتژیک می‌باشد. اهمیت جانشین‌پروری از آنجا ناشی می‌شود که حفظ نیروهای کارآمد و با ارزش سازمان در عصر کنونی برای سازمان‌ها دارای اهمیت بسیاری است (۱). جانشین‌پروری تلاشی نظام‌مند به منظور حفظ اطمینان از تداوم رهبری و مدیریت در نگهداشت سرمایه‌های انسانی و پرورش آنها جهت تشویق افراد به ارتقا توسط سازمان است (۲) و می‌تواند استمرار رهبری را تضمین کند و به عنوان یک وسیله مهم و سیستماتیک، منابع انسانی داخلی سازمان را برای پست‌های کلیدی پرورش دهد (۳) و از این طریق، برنامه‌ای به منظور تامین نیروهای ماهر برای مشاغل کلیدی سازمان در مواقع لزوم محسوب می‌شود.

جانشین‌پروری یک مفهوم قدیمی در ادبیات مدیریت منابع انسانی است. طی دهه‌های گذشته، سازمان‌ها از جانشین‌پروری برای یافتن نسل بعدی مدیران سازمان استفاده می‌کردند. این برنامه‌ها که بر تعیین جایگزینی برای مشاغل خاص و معین تاکید دارد، زمانی کارآمد خواهد بود که مشاغل مدیریتی ایستا و با ثبات باشد و مدیران در قالب مسیرهای رشد شغلی معین و تعریف شده جابجا شوند (۴). اما در دیدگاه جدید بر خلاف دیدگاه سنتی، فرآیند جانشین‌پروری به عنوان وسیله‌ای برای ترمیم بحران و متمرکز بر شخص در سطح مدیریتی نیست؛ بلکه در تمام سطوح سازمان نسبت به انتخاب، آماده‌سازی، توسعه و نگهداشت رهبران اقدام می‌شود و یک فرآیند متمرکز بر وظیفه است (۵).

اگرچه برنامه‌ریزی جانشینی در ابتدایی‌ترین تعریف خود به شکل ساده «تعیین رهبران آینده» تعریف می‌شود، اما در واقع، از راهبرد سرمایه انسانی به عنوان فرآیندی ارادی نشأت گرفته است (۶) و فرآیند آماده کردن افراد برای پذیرش مسئولیت‌های بالاتر است (۲). در واقع، جانشین‌پروری فرآیندی است که استعداد‌های انسانی سازمان از طریق آن برای تصدی مشاغل و مناصب اصلی در سال‌های آینده شناسایی و از طریق برنامه‌های متنوع آموزشی و پرورشی به تدریج برای بر عهده گرفتن این مشاغل و مسئولیت‌ها آماده می‌شوند (۷). هدف اولیه جانشین‌پروری تامین و عرضه مستمر استعداد‌های انسانی سازمان به منظور حفظ و نگهداشت افراد کلیدی و هدف دوم آن خدمت به کارکنان جهت توانمند ساختن آنها به منظور برخورداری هدفمند از فرصت‌های توسعه مهارت‌های خود است (۸). موفق‌ترین سازمان‌ها در اجرای جانشین‌پروری سازمان‌هایی هستند که با سرمایه‌گذاری به‌هنگام در وقت و هزینه برای توسعه استعداد‌های داخلی بتوانند هنگام بازنشستگی استعداد‌های اصلی یا خروج آنها از سازمان، بدون هیچ مشکلی از این مرحله گذر کنند (۹).

---

<sup>۱</sup>. Succession Planing

طی فرآیند جانشین‌پروری، نیروهای توانمند و مستعد سازمان از طریق برنامه‌ریزی‌های هم‌راستا با برنامه‌ها و راهبردهای کلان سازمان، جهت تصدی مشاغل و پست‌های حساس و کلیدی آماده می‌شوند (۱۰). سازمان‌های پیشرو، جانشین‌پروری را به عنوان قسمتی از روند کلی سازمان برای آموزش و توسعه کارکنان و مدیران در همه سطوح به کار می‌گیرند (۱۱) و اغلب مدیران موفق سازمان‌ها، نقش جانشین و موضوع جانشین‌پروری را بسیار حیاتی برشمرده و انتخاب و تعیین جانشین یکی از وظایف عمده مدیریتی محسوب می‌شود (۱۲). در فرآیند جانشین‌پروری، تربیت و پرورش و آماده‌سازی مدیران آینده بیش از هر چیز مدنظر است و مدیریت اهمیتی مضاعف دارد. لذا، قوی و کارآمد بودن مدیران می‌تواند کمک شایان توجهی به تقویت و بالندگی کارکنانی کند که تعدادی از آن‌ها مدیران آینده خواهند بود (۱۳).

در واقع، پویایی آینده سازمان نیازمند مدیرانی با مجموعه‌ای پیچیده‌تر از مهارت‌ها است. اما، این آماده‌سازی و توسعه منابع انسانی به منظور تصدی پست‌های آینده و جانشینی از طریق یادگیری امکان پذیر است. سازمانی موفق است که در یادگیری پویا بوده و از طریق آن ضمن اینکه عملکرد را بهبود می‌بخشد، بتواند از توانمندی‌ها، تعهد، مهارت و ظرفیت یادگیری افراد در تمام سطوح سازمانی به طور مطلوب بهره‌برداری نماید (۱۴). بنابراین، جانشین‌پروری به عنوان روشی برای ارتقای یادگیری کارکنان از طریق ارائه آموزش به آنها طراحی می‌شود و باید در سراسر سازمان ارائه شود تا همه کارکنان فرصت شرکت در فرآیند ارتقا را داشته باشند (۱۵).

راهبردهای مختلفی برای جانشین‌پروری و ارتقای یادگیری کارکنان وجود دارد و سازمان‌های پیشرو از روش‌های متفاوتی برای این منظور استفاده می‌کنند. یکی از روش‌های مهم در جانشین‌پروری و توسعه منابع انسانی سازمان مربی‌گری<sup>۱</sup> است. مربی‌گری راهبردی برای توسعه منابع انسانی و ارتقای یادگیری‌های سازمانی است (۱۶) که از طریق آن رابطه حمایتی بین مربی<sup>۲</sup> و متربی<sup>۳</sup> برقرار می‌گردد و از این طریق، سطح گسترده‌ای از مهارت‌های رفتاری و روش‌های کارا برای کمک به فرد به منظور حصول اهداف تعیین شده در جهت توسعه عملکرد حرفه‌ای، رضایت شخصی و اثربخشی سازمانی فراهم می‌شود (۱۷). اکچو و ریموند<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) مربی‌گری را یک فرآیند یادگیری فعال که فراتر از روش‌های آموزشی سنتی است و به عنوان عامل یادگیری، رابطه‌ای که مهارت‌های شغلی را بهبود می‌بخشد و توانمندی کارکنان را بهتر می‌کند، می‌دانند. به عقیده آنها، سازمان‌ها باید از ترویج فرآیند یادگیری مستمر کارکنان از طریق مربی‌گری برای ارتقای سازمان پشتیبانی کنند (۱۸). به زعم گورور و فرنهام<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) مربی‌گری کمک می‌کند تا یادگیری آسان‌تر شود و زمان کمتری نیاز داشته باشد، جانشینی را بهبود می‌بخشد و

<sup>1</sup>. Coaching

<sup>2</sup>. Couch

<sup>3</sup>. Couchee

<sup>4</sup>. Okechukwu & Raymong

<sup>5</sup>. Grover & Furnham

موجب برنامه‌ریزی حرفه‌ای با هدف بهبود مهارت‌های رهبری، شخصی و به وجود آوردن روابط بین فردی می‌شود (۲۰).

امتیازی که روش مربی‌گری نسبت به سایر روش‌های یادگیری دارد این است که یادگیری در حین کار اتفاق می‌افتد و از آنجا که معمولاً در فرآیند مربی‌گری، مدیر و یا سرپرست به عنوان مربی نقش ایفا می‌کند، این روش می‌تواند مناسب‌ترین راهبرد برای جانشین‌پروری باشد. یادگیری حاصل از مربی‌گری مبتنی بر فرآیند انتقال دانش ضمنی چرخه مدیریت دانش است (۱۷).

مربی‌گری پارادایمی جدید در یادگیری و حلقه اتصال دو واژه مهم توسعه سرمایه انسانی و یادگیری سازمانی است. فرآیند مربی‌گری افراد را قادر می‌سازد که خود را سریع‌تر با تغییرات محیطی وفق داده و ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود را شناسایی کنند (۲۰) و لذا، این روش یکی از بهترین روش‌ها برای آموزش و بهسازی مدیران است و در زمینه توسعه کارشناسان حرفه‌ای و برنامه‌های جانشین‌پروری می‌توان آن را به کار گرفت (۲۱).

بنابراین، مربی‌گری نوعی رابطه تعاملی است که در زمینه شناسایی، هدایت و تحقق اهداف شخصی و شغلی به افراد کمک می‌کند و در کنار افزایش مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله و ارتقای توانمندی‌های فردی، به توسعه شایستگی‌های اصلی شغل نیز منجر می‌شود (۲۲). مدیران سازمان‌های پیشرو به نقش‌هایی فراتر از مدیریت اندیشیده و در تلاشند تا نقش مربی را ایفا کرده و بدین طریق سبب افزایش بهره‌وری، ارتقای انگیزش و تربیت جانشینان شایسته برای خود شوند (۲۳).  
از نظر رنارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) اگر مدیران می‌خواهند به طور مؤثر نقش یک مربی را بر عهده بگیرند، باید به پنج نکته مهم توجه کنند:

۱) به مسایل و مشکلات کارکنان توجه نشان دهند و سعی کنند که آنها را درک کنند؛ اگر چه مشکلات به نظر کوچک و پیش‌پا افتاده باشد. برای مثال نگرانی یک کارمند در مورد تداخل ساعت کاری‌اش با ساعت تعطیلی مهدکودک فرزندش.

۲) از سعی و تلاش کارکنان قدردانی کند، اگر چه ممکن است بعد از یک کار طولانی، سازمان به اهداف خود دست نیابد، ولی مدیر باید سپاسگزار تلاش کارکنان خود باشد.

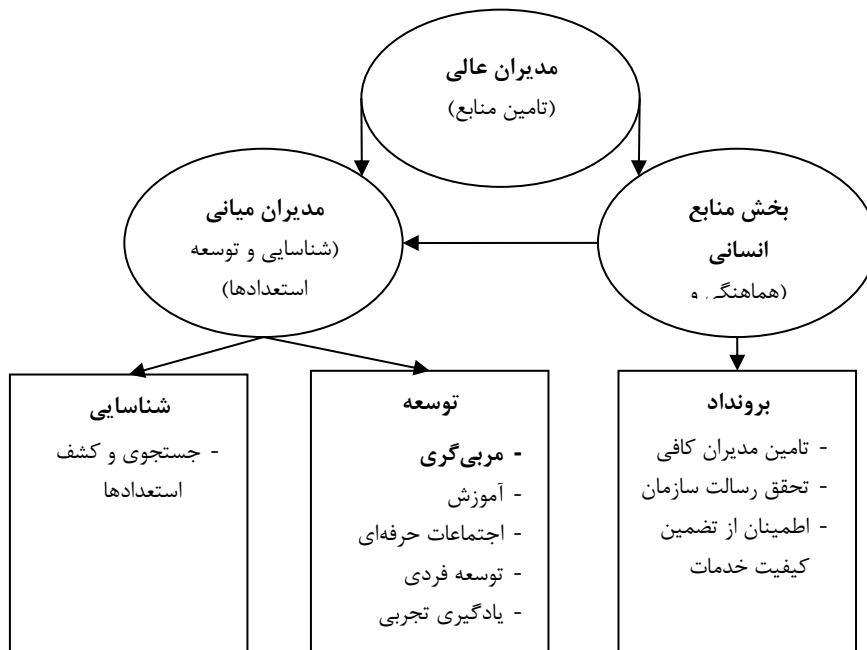
۳) نظرات کارکنان را جویا شود و آنها را درگیر کار کند. این روش سبب رشد خلاقیت در کارکنان می‌شود.

۴) به کارکنان کمک کند که برای ایجاد تغییر در خود طرح و نقشه‌ای داشته باشند تا کمتر تحت تاثیر استرس در محل کار خود و زندگی قرارگیرند و بهره‌وری خود را افزایش دهند.

<sup>۱</sup>. Rmard

۵) از کارکنان بپرسند که کدام یک از اهداف و فعالیت‌های سازمان از نظر آنان مهم هستند و به کدام یک می‌توانند متعهد باشند، زیرا کارکنان بر اموری بیشتر متمرکز می‌شوند که کنترل بیشتری بر آنها دارند (۲۴).

امروزه مربی‌گری به عنوان یک روش مهم در فرآیند جانشین‌پروری مدیران مورد پذیرش قرار گرفته است (۲۵). استفاده روز افزون سازمان‌ها از این روش به دلیل بازدهی زیاد آن است؛ به گونه‌ای که برآوردهای مجله فورچون نشان می‌دهد که مربی‌گری می‌تواند تا شش برابر هزینه‌های خود برای سازمان بازدهی داشته باشد (۲۶). مدیران فعلی سازمان می‌توانند از مربی‌گری و سایر راهبردهای توسعه منابع انسانی (مثل منتورینگ، نظارت و مدیریت عملکرد) برای ارتقای شایستگی‌های مدیریتی کارکنان استفاده نمایند (۲۷). مدیر مربی یعنی مدیری که در امور روزمره و ارتباط خود با کارکنان زیردست از روش مربی‌گری استفاده می‌کند و عنصر کلیدی آن، نحوه ارتباط او با کارکنان نسبت به سایر مدیران است. مربی‌گری مدیر به عنوان یک عمل اثربخش مدیر تعریف می‌شود که به یادگیری و اثربخشی کارکنان یاری می‌رساند (۲۸). شکل ۱ جایگاه مربی‌گری را در فرآیند جانشین‌پرورش مدیران نشان می‌دهد.



شکل ۱: چارچوب جانشین‌پروری مدیران (۲۵)

پژوهش‌های انجام شده نیز نشان می‌دهد که فرهنگ مربی‌گری در سازمان با جانشین‌پروری رابطه‌ای مستقیم و معنی‌دار دارد (۲۹). فتحی‌واجارگاه، خراسانی، دانشمندی و آرمان (۱۳۹۳) با بررسی مدل مربی‌گری در آموزش منابع انسانی بر اساس نظریه داده‌بنیاد و مصاحبه با تعدادی از خبرگان در موضوع



مربی‌گری در یافتند که مربی‌گری را می‌توان برای توسعه برنامه‌های جانشین‌پروری به کار گرفت (۲۲). مهدی بیگی، یعقوبی و سیدالحسینی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان مدیریت مسیر شغلی و جانشین‌پروری: تبیین تعدیل‌گری فرهنگ مربی‌گری نشان دادند که مدیریت مسیر شغلی و فرهنگ مربی‌گری با جانشین‌پروری رابطه‌ای مستقیم و معنادار داشته و با حضور فرهنگ مربی‌گری رابطه بین مدیریت مسیر شغلی و جانشین‌پروری تقویت می‌شود (۲۹).

اما نتایج پژوهش‌های دیگری نشان می‌دهد که نگاه مثبت و خوش بینانه مدیران به منابع انسانی و قابلیت‌های آنان جهت اجرای برنامه جانشین‌پروری برای اجرای موفق و اثربخش برنامه‌های جانشین‌پروری و مدیریت استعداد در سازمان‌ها در حد کافی و مطلوبی وجود ندارد (۳۰). در این راستا، پژوهش گروز<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) نشان داد که بهترین فعالیت‌ها برای توسعه رهبری به کارگیری نیروهای مدیریتی در توسعه شبکه مربی‌گری، شناسایی و دسته‌بندی نیروهای بالقوه، توسعه نیروهای بالقوه از طریق آموزش پروژه محور و کارگاه‌های مدیریتی، پیاده‌سازی فرآیند جانشین‌پروری به صورت منعطف و سیال و ایجاد فرهنگ سازمانی حمایتی است (۳۱).

بنابراین، طرح و گسترش مفاهیمی نظیر مدیریت و پرورش استعدادها، جانشین‌پروری و توجه جدی سازمان‌ها به ارتقا و برنامه‌ریزی آموزشی کارکنان نشان دهنده اهتمام جدی سازمان‌ها به مقوله آموزش و توسعه منابع انسانی است. در این میان، مربی‌گری می‌تواند همزمان پشتیبانی قوی از اشخاص و همچنین نحوه ارتباط جانشین‌پروری با استراتژی‌ها و اهداف سازمان باشد. بدون توجه به این ارتباط، در طول فرآیند مربی‌گری، روند مربی‌گری به طور تصادفی پیش خواهد رفت و با کمترین احتمال به موفقیت خواهد رسید. برای تمامی سازمان‌ها مهم است که نقش سازوکارهای مختلف توسعه منابع انسانی در حمایت از جانشین‌پروری را مشخص نمایند و سازوکار مناسبی را برای این کار برگزینند. در این راستا، به نظر می‌رسد که مربی‌گری می‌تواند به عنوان یک راهبرد موثر در جانشین‌پروری مدیران عمل نماید. با بررسی مطالعات انجام شده در حوزه مربی‌گری و جانشین‌پروری می‌توان گفت که به کارگیری فرآیند مربی‌گری مستلزم توجه مدیران به مواردی است که در فرآیند جانشین‌پروری بسیار حائز اهمیت است و سازمان‌ها و مدیران می‌توانند با فراهم آوردن این موارد به موفقیت برنامه جانشین‌پروری و مربی‌گری کمک کنند.

بنابراین، با توجه به اهمیت آموزش و توسعه منابع انسانی به ویژه توسعه مدیران، در این پژوهش تلاش شده است تا با رویکرد کیفی سازوکارهایی که می‌تواند در اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی از طریق فرآیند مربی‌گیری به جانشین‌پروری مدیران کمک نماید، شناسایی و تبیین گردد. این سازمان طی سال‌های اخیر با هدف ارتقای بهره‌وری سازمانی، به دنبال پرورش مدیران خود از طریق برنامه‌های

<sup>۱</sup>. Groves

جانشین پروری است و طبق سند مهندسی تحول سازمان، سیاست سازمان بر این است که مدیران تا حد امکان از داخل سازمان انتخاب شوند. اما راهبرد مشخصی برای نیل به این هدف طراحی و یا انتخاب نشده است. از آنجا که مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که مربی‌گری می‌تواند به عنوان یک راهبرد مهم در این زمینه عمل نماید، این پژوهش با هدف شناسایی موانع و سازوکارهای اثرگذاری مربی‌گری در جانشین پروری مدیران اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی، به دنبال پاسخ به دو سوال ذیل است:

۱) موانع اجرایی مربی‌گری در اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی چیست؟

۲) مربی‌گری از طریق چه سازوکارهایی می‌تواند به جانشین پروری کمک کند؟

## ۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش مطالعه موردی انجام شده است. داده‌های مورد نیاز با استفاده از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و بررسی اسناد و مدارک، که از روش‌های اصلی جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش کیفی هستند، گردآوری شده است. این پژوهش، از حیث هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی است. زیرا پژوهش کاربردی پژوهشی است که نه در جهت ارضای کنجکاوی ژرف، بلکه در جهت حل مسئله فردی، گروهی و اجتماعی انجام می‌پذیرد (۳۲).

فرایند تحلیل در پژوهش حاضر با استفاده از روش کدگذاری استرواس و کوربین (در دو مرحله کدگذاری باز و محوری) صورت گرفته است. در کدگذاری باز که اولین مرحله در تجزیه و تحلیل داده‌ها است، داده‌ها به صورت سطر به سطر کدگذاری می‌شوند. در کدگذاری محوری، کدهای اولیه‌ای که در کدگذاری باز ایجاد شده‌اند با یکدیگر مقایسه می‌شوند و ضمن ادغام کدهایی که به لحاظ مفهومی با یکدیگر مشابه هستند، حول محور مشترکی قرار می‌گیرند (۳۳).

میدان این پژوهش اداره کل کمیته امداد امام خمینی خراسان رضوی بود و مشارکت‌کنندگان در پژوهش از میان آن دسته از مدیران و رؤسای سازمان انتخاب شدند که نسبت به حیطه پژوهش (مربی‌گری و جانشین‌پروری) مطلع بوده و می‌توانستند اطلاعاتی در اختیار محققین این پژوهش قرار بدهند. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از روش گلوله برفی انجام شد؛ زیرا که در این نوع نمونه‌گیری مصاحبه‌شوندگانی توسط پژوهشگر انتخاب می‌شوند که به صورت مشخص دارای ویژگی یا پدیده موردنظر می‌باشند و یا غنی از اطلاعات در موردی خاص هستند (۳۴).

در تحقیق کیفی هنگامی جمع‌آوری داده‌ها متوقف می‌شود که اطلاعات در مورد همه دسته‌بندی‌ها اشباع شود و این زمانی رخ می‌دهد که تحقیق مورد مطالعه کامل شده و اطلاعات جدیدی مرتبط با موضوع بدست نیاید. از این رو در پژوهش کیفی حجم نمونه را مترادف با اشباع داده‌ها می‌دانند (۳۵). در این راستا، نمونه این پژوهش را ۱۲ نفر از مدیران و رؤسای سازمان که آشنا با روش مربی‌گری و جانشین‌پروری بودند و یا در سال‌های گذشته در این ارتباط دارای مسئولیت اجرایی بودند، تشکیل دادند.

در پژوهش حاضر داده‌های بدست آمده با مصاحبه‌شونده دهم به اشباع رسید و دو مورد مصاحبه بیشتر جهت اطمینان از تکمیل داده‌ها صورت گرفت. همچنین، سه مورد از اسناد و مدارک موجود در سازمان (شامل یک سند مهندسی تحول و دو مورد دستورالعمل و شیوه‌نامه مرتبط با موضوع) مورد تحلیل قرار گرفت و کدهای مرتبط با موضوع پژوهش استخراج شد. این کدها نیز همراه با داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها تحلیل و دسته‌بندی شد. به منظور اطمینان از اعتبار پژوهش، از طریق تایید نتایج حاصل از تحلیل‌های انجام شده توسط سه نفر از اساتید متخصص در حوزه توسعه منابع انسانی، از معیارهای مطرح شده توسط لینکن و گوبا (۱۹۸۵) در چهار بعد قابلیت اعتبار، قابلیت ثبات، قابلیت تعمیم‌پذیری و قابلیت تایید استفاده شد (۳۶).

### ۳- یافته‌های پژوهش

سوال اول: موانع اجرای مربی‌گری در جانشین‌پروری مدیران اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی کدام‌اند؟

برای پاسخ به سوال اول پژوهش از طریق تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و نیز بررسی اسناد و مدارک مربوطه در سازمان، با استفاده از روش کدگذاری به جمع‌آوری یافته‌های لازم پرداخته شد. مصاحبه‌شوندگان موارد مختلفی را به عنوان چالش‌ها و موانع به‌کارگیری مربی‌گری به منظور جانشین‌پروری مورد اشاره قرار دادند. یکی از مدیران اداره موانع جانشین‌پروری در این سازمان را این گونه بیان می‌کند: "عدم شایسته‌سالاری و به‌کارگیری نیرو در پست غیرتخصصی. یعنی یک نفر را بر حسب یک سری رابطه‌ها در یک پست قرار می‌دهند که توانایی انجام آن را ندارد" (کد ۱). یکی دیگر از مدیران در این زمینه بیان می‌کرد که: "اساسنامه‌های ادارات و ارگان‌های مختلف ممکن است راه را برای پرورش مدیران بسته باشد. در این سازمان اساسنامه بر این اساس است که نیرویی که انتخاب می‌شود از داخل سازمان باشد" (کد ۲).

از جمله موانع اشاره شده در سند مهندسی تحول کمیته امداد نیز می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: توجه به برنامه‌های کوتاه‌مدت به جای برنامه راهبردی بلندمدت، توجه به ابعاد کمی منابع انسانی به جای ابعاد کیفی، عدم احساس مسئولیت در قبال پاسخگویی، عدم انگیزش کارکنان در همکاری و ناکارآمدی مدیریت (کد ج).

در جدول زیر از طریق کدگذاری مصاحبه‌ها و محتوای اسناد موجود تلاش شده است تا مهم‌ترین موانع به‌کارگیری مربی‌گری در جانشین‌پروری که مصاحبه‌شوندگان و اسناد و مدارک سازمان بدان اشاره کرده‌اند مورد تحلیل قرار گیرد.

جدول ۱: نتایج کدگذاری داده‌ها مربوطه به سوال دوم پژوهش

مقاله	مفاهیم	پاسخ مصاحبه‌شوندگان
ساختاری	فضای بسته سازمان.	فضای سازمان بسته است و حالت چرخشی ندارند. مثلا فرد از اول خدمت در قسمت بایگانی است و با همین پست هم بازنشست می‌شود (کد ۱) امکان تحرک و چرخش شغلی چندانی در سازمان وجود ندارد (کد ۱۰). در این سازمان بر این اساسه که نیروی که انتخاب می‌شود از داخل سازمان است، نیرو را نمی‌شود از بیرون آورد (کد ۲). چرخش مدیریتی براساس یک علمی که مدیر دارد باشد، نباید یک مدیر به مدت زیادی در این پست بماند (کد ۱)
	عدم انطباق مدرک تحصیلی با شغل	سیستم‌های اداری ما منطبق با یکسری آموزه‌های استاندارد نیست. مثلا خود من در این جایگاه با یک مدرک تحصیلی استخدام شده‌ام با یک مدرک تحصیلی کارم را تشکیل دادم اما کاری که انجام می‌دهم ۸۰ درصد با مدرک تحصیلی من ارتباطی ندارد و آن ۲۰ درصد هم باز با استانداردهایی که من در دانشگاه خوانده‌ام همخوانی ندارد بنابراین با تحصیلات کلاسیک نمی‌توان ارتقای توانمندی داشته باشیم (کد ۴). به کارگیری نیرو در پست غیر تخصصی یکی از موانع است (کد ۱).
	عدم تعامل با سازمان‌ها	شاید هماهنگی و تعامل شرایط با سازمان دیگر بد نباشد شاخص‌های را که در این سازمان برای ارتقا در نظر می‌گیریم با شاخص‌های ادارات دیگر بتوانیم یک برآوردی داشته باشیم (کد ۶). انتقال تجربیات از کمیته امداد به بهزیستی در راستای همگرایی قابل قبول‌تر است (کد ۷).
قانونی	نظام تشویق و تنبیه	در رده‌های پایین‌تر دستورالعمل و شیوه نامه و نظام تشویق و تنبیه هم مهم است کارمندی که اشتباه کرده باید با آن فرد طوری برخورد شود که به یک مهره سوخته تبدیل نشود و دوباره به مسیر اصلی سازمان برگردد (کد ۱). گاهی براساس یک اشتباه اگر فرد یک خطا می‌کند چه سهوا و چه عمدا تمام کارهای خوب طرف فراموش می‌شود و فقط آن یک مورد به چشم می‌آید افراد باید در یک بازه زمانی چند ساله مورد بررسی قرار بگیرند (کد ۱).
	قانون‌های نابجا	برخی از سیاست‌های اداری کشور و اسناد و قانون‌های نابجای سازمان مانع انگیزه فرد برای یادگیری است (کد ۱). اینکه اسناد بالادستی و چشم‌اندازهای دقیقی برای مربیگری و حتی جانشین‌پروری وجود ندارد (کد ۳). بعضی بخشنامه‌ها خیلی نامرتبط است مثلا یک بخشنامه ای از استانداری برای ما می‌آید با بخش نامه‌های ما همخوانی ندارد، و در ارتباط بین سازمان‌ها با ما مانع می‌شود (کد ۲). در دستورالعمل‌های حوزه‌های خودمان این بحث است که با ارسال یک سری اطلاعات از دفتر مرکزی محدودیت‌هایی ایجاد می‌شود این باعث می‌شود که ما هم نتوانیم اقدامات لازم را انجام بدهیم، انجام ندادن اقدامات یعنی از زیر بار مسئولیت فرار کردن (کد ۳).
	محرمانه بودن	در این سازمان که جامعه هدف خاص است ما اطلاعات زیر مجموعه را نمی‌توانیم در اختیار همگان قرار بدهیم. اگر جانشین ما هم بخواهد این اتفاق بیفتد باید با حضور ما باشد (کد ۸). در بسیاری از موارد، قوانین مانع تفویض اختیار و مشارک زبردستان در تصمیم‌گیری است (کد ۱۰).

مقاله	مفاهیم	پاسخ مصاحبه‌شوندگان
مالی	کسری بودجه	بودجه ای را که برای ما در نظر می‌گیرند، در دادن بودجه به ما کوتاهی می‌کند ۷۰ درصد را تامین می‌کنند و ۳۰ درصد می‌ماند و این کسری به ما ضربه وارد می‌کند. اگر بودجه کم بیاید مجبوریم از بعضی آموزش‌ها دست برداریم (کد ۲). معمولا سازمان‌ها در شرایط محدودیت منابع از برنامه‌های آموزشی مثل مربیگری صرف نظر می‌کنند (کد ۶).
	عدم تامین اعتبار	یک وقتی نبود بودجه و یک وقتی هم مشکلات تنگ نظری مدیران است که این موارد که اتفاق می‌افتد مجبور می‌شویم یک سری موارد را انجام ندهیم (کد ۳). معمولا بودجه در نظر گرفته شده برای جانشین‌پروری کفاف اجرای یک برنامه خوب را نمی‌دهد (کد ۵). ممکن است برای یک آموزش یک سقفی در نظر بگیریم، ولی در تامین اعتبار با مشکل مواجه بشویم (کد ۷).
فرهنگی	عواطف نابجا	سازمان ما روی احساسات است خیلی وقت‌ها کارهای کارشناسی شده به خاطر احساسات زیرپا گذاشته می‌شود. بعضی وقت‌ها هم یک دلسوزی بی‌موقع برای یک جامعه می‌تواند ضرر داشته باشد (کد ۲). یک فرد ممکن است استعداد خوبی داشته باشد ولی چون مدیر نسبت به او احساس خوبی ندارد رشد نمی‌کند (کد ۱۰).
	اختلاف دیدگاه‌ها	دیدگاه‌های افراد فرق می‌کند، به فکر افراد اعتماد نمی‌شود (کد ۱). مواردی دیده می‌شود که فردی از فرآیند جانشینی به دلیل تفاوت در نگرش کنار گذاشته می‌شود (کد ۸). به طور خاص اختلاف دیدگاه‌های فرهنگی یک مدیر و زیرمجموعه می‌تواند تاثیرگذار باشد. دقیقا اگر یک مدیریت از نظر دیدگاه با هم سازگار نباشند قطعا مشکل ساز خواهد بود (کد ۳).
	عدم آموزش صحیح	آموزش‌ها خیلی کلی و غیرکاربردی است. این آموزش‌ها در این سازمان نامفهوم است و در واقع خواسته نیرو ما برآورده نمی‌شود و این ناشی از همین فرهنگ افراد است که نمی‌خواهند یک مورد را به طور دقیق و جزئی به کارکنان یاد بدهند (کد ۷). در بحث آموزش فقط تئوری نباشد ضمن اینکه جنس آموزش تئوری ما یک جنس کیفی باشد (کد ۸). افرادی که به عنوان مربی انتخاب می‌شوند باید از مهارت‌های مربی‌گری برخوردار باشند (کد ۹).
	اشکال محتوایی	اون چیزی که به نظرم اشکال است در انتخاب مربی است و در درجه دوم اشکال محتوایی. اگر مربی و سازمان بتوانند خوب خط و مشی بدهد حتما مربی به اطلاعاتی می‌رسد (کد ۵). وقتی که یک نفر از طرف مدیر انتخاب می‌شود. فقط به حرف بالا دستی که استخدامش کرده گوش می‌کنه که چه طور کار را انجام بدهد (کد ۲).
فردی	دانش از دست دادن جایگاه	در مرحله اول مدیر شاید از جایگاهش بترسد، اجازه ندهد که نیرو زیردست رشد بکند. اگر سیستم بود که کار می‌کرد نه فرد مشکل حل می‌شد ولی موقعی که افراد کار می‌کنند سیستم عمل نمی‌کند. این زمانی است که منافع فردی از منافع سیستمی مهمتر باشد (کد ۱).

مقاله	مفاهیم	پاسخ مصاحبه‌شوندگان
		اگر شخص مدیر این مورد را در نظر داشته باشد که پرورش مدیر برای من خطرناک باشد می‌تواند در این زمینه جای بگیرد (کد ۱۰) بستگی به دیدگاه فرد دارد که اگر زیر مجموعه پیشرفت بکند جایی من را می‌گیرد یا بالاتر می‌رود (کد ۳). به طور مثال من نوعی از بیرون وارد سازمان می‌شم کار را که یاد می‌گیرم، می‌ترسم که زیردستم جانشین من بشه، به جانشینم اجازه پیشرفت نمی‌دهم و این باعث سرخوردگی جانشین میشه (کد ۶).
واسطه روابط	استخدام به	بسیاری از افراد ناکارآمد براساس ارتباط با همین مدیریت‌ها بر سر کار می‌آیند. و فردی که لیاقت و تخصص لازم را دارد از این سمت جا می‌ماند (کد ۲). مدیریت براساس استعدادها است ولی گاهی اوقات مدیریتی هم که مستعد است نمی‌تواند علم را منتقل بکند چون علمش را ندارد. جانشین‌پروری هم همین‌گونه است (کد ۱).
عدم آموزش پذیری	عدم آموزش پذیری	ممکن است که فرد خودش ظرفیت پذیرش آموزش را نداشته باشد. مثلا سابقه فرد بالاست و حوصله ندارد. در واقع آموزش پذیر نیست (کد ۶). ما با کسانی روبه رو هستیم که ۱. سطح سواد پایین و ۲. سابقه خیلی بالا. این افراد دیگر آموزش پذیر نیستند (کد ۷). در فرآیند مربی‌گری تعهد فرد به یادگیری از همه چیز مهم‌تر است (کد ۱۰). ما کسانی را داریم که هنوز با سیستم‌شنایی ندارد و اگر دوره آموزشی برایش بگذاریم می‌گوید من یک سال دیگر بازنشست می‌شوم در واقع نداشتن حوصله و سواد پایین مانع ایجاد می‌کند (کد ۴)
مشکل شخصی	مشکل شخصی	به دید مدیر بستگی دارد مثلا شما یک زمانی در یک سازمان با فردی برخورد داشتی و الان نمی‌خواهی به کارش بگیری (کد ۹). بزرگترین مانع عدم پذیرش مدیران است (کد ۳). تنگ‌نظری‌ها خودش یک مانع است (کد ۵)

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همان‌گونه در جدول فوق مشاهده می‌شود، بر اساس کدگذاری‌ها و دسته‌بندی مفاهیم استخراج شده از بیانات و نگرش‌های مصاحبه‌شوندگان (مدیران و رؤسای اداره)، می‌توان نتیجه گرفت که مهم‌ترین موانع به‌کارگیری مربی‌گری در فرآیند جانشین‌پروری عبارتند از: موانع ساختاری، قانونی، مالی، فرهنگی و فردی.

سوال دوم: مربی‌گری از طریق چه سازوکارهایی به جانشین‌پروری مدیران اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی کمک می‌کند؟

برای پاسخ به سوال دوم پژوهش نیز از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و بررسی اسناد سازمانی استفاده شد. در نتیجه تحلیل‌های انجام شده، یافته‌های حاصل از مصاحبه و بررسی اسناد حول هفت مقوله مورد توجه قرار گرفت. مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به سوال اول پژوهش به صورت مستقیم و یا غیر مستقیم سازوکارهایی را که در سازمان به منظور جانشین‌پروری مورد استفاده قرار می‌گیرد را مطرح کردند.

یکی از رؤسای اداره بیان می‌کرد که "زمینه جانشین‌پروری باید از گزینش نیروها شروع بشه، اگر یک نفر شجاعت مدیریت و لیاقت جانشینی را نداشته باشه، مدیر موفق نخواهد بود. این فرد می‌تواند در حین انجام کار با سرپرست خود، کار را یاد بگیرد" (کد ۱). یکی دیگر از مدیران اداره در مصاحبه‌ها بیان نمود که "یک نیرو از اول مدیر نیست، مدتی در پست کارشناسی و بعد معاونت و در مرحله بعد به مدیریت می‌رسه. لذا اگر این اتفاق بیفته برای یک مدیر انتقال تجربیات و هنر مدیریت که بتواند جانشین پرورش بدهد، روند پرورش مدیر راحت‌تر خواهد بود" (کد ۷). یکی دیگر از رؤسای اداره نحوه جانشین‌پروری خود را این‌گونه بیان می‌کرد: "خیلی از وقت‌ها سعی می‌کنم که کارهای که من دارم انجام می‌دهم به زیردستانم بسپارم و یا اینکه به افراد آموزش بدهم که زمانی که من حضور ندارم بتوانند کارها را انجام بدهند. خود این به نظرم سوق می‌ده افراد را که توانایی آن را پیدا کنند که کاری که من انجام میدم را انجام بدهند" (کد ۴).

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، گرچه مدیران ارشد اداره با فرآیند مربی‌گری به صورت صریح آشنایی چندانی نداشتند، اما در عمل تلاش می‌کردند که تا حد امکان از فرآیندهای مربی‌گری در جهت آموزش زیردستان و تربیت نیروهای جانشین خود استفاده کنند. جدول ۲ سازوکارهای شناسایی شده مربی‌گری در فرآیند جانشین‌پروری مدیران اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی که از طریق دو مرحله کدگذاری مورد شناسایی قرار گرفته، گزارش شده است. در اینجا جانشین‌پروری به معنای ایجاد سازوکارهایی برای شناسایی، آموزش و تربیت و نگهداری کارکنان برای سمت‌های کلیدی (به عنوان جانشین و نه جایگزینی) مورد نظر است.

## جدول ۲: سازوکارهای اثرگذاری مربی‌گری بر جانشین‌پروری مدیران

مقوله‌ها	مفاهیم	پاسخ مصاحبه شوندگان
یادگیری ضمن خدمت	آموزش به خدمت	اولین تجربه یادگیری کارمند آشنایی با سیستم سازمان است. در واحدهای ما اول نیرو که وارد سازمان میشه باید آموزش لازم را ببینه (کد ۱). فردی را که تازه وارد سازمان می‌شه با فردی که دارای سابقه خدمت مدتی با همدیگر کار بکنند، تا راه و روش را یاد بگیره (کد ۷). بخشنامه‌ها را در اختیارش قرار می‌دیم تا مطالعه کنه تا یک حضور ذهنی قبلی داشته باشد، نسبت به هدفی که می‌خواهد انجام بده (کد ۶).
	یادگیری جین کار	اگر الان بخواهیم یک نیرو را ارتقا بدهیم، اگه متوجه بشویم که تجربه‌ای ندارد، در سمت معاونت مدتی مشغول می‌شه تا آموزش‌های لازم را ببینه و این فرد به عنوان معاون آنچه را که باید یاد بگیره، یاد می‌گیره (کد ۷). بهترین روش مربی‌گری یادگیری در زمان انجام کاره. فردی تازه وارده می‌تونه با مشاهده نحوه انجام کار آن کار را یاد بگیره (کد ۸). تاکید بر برنامه جامع منابع انسانی اعم از تامین، توسعه (آموزش و بهسازی) و کیفیت زندگی کاری کارکنان (کد ب).
	آموزش ضمن خدمت	در آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان ما دوره‌های مدیریتی و دستورات عملی را طی می‌کنند و اگر توانش را داشته باشند و بتوانند از توان خودشان استفاده کنند، می‌توانند ارتقا پیدا کنند و جانشین مدیر بشوند (کد ۷). در آموزش‌های ضمن خدمتی که برای کارکنان داریم در راستای افزایش مهارت‌های فرد در پستی که دارد کار می‌کنه، است که در آن افراد می‌تونه در آموزش‌ها توانایی‌های خود را در سمتی که داره، افزایش بده (کد ۴). در مهندسی تحول کمیته امداد در زمینه آموزش‌های ضمن خدمت بر بهبود کیفیت عملکرد و حل مشکلات مدیریت، کاهش نیاز به نظارت و کنترل زیردستان، ارتقای سطح دانش و معلومات شغلی کارکنان، افزایش قدرت تصمیم‌گیری و توانمندسازی منابع انسانی تاکید می‌شود (کد ج). از خصوصیات مدیرکل این است که فرد را از پست قبلی منفک می‌کنند و فرصت مطالعه می‌ده تا در خصوص پست جدید مطالعه کنه (کد ۹).
ارتقای مهارت حل مسئله	خلاقیت	ذیل هر ساختار سازمانی خودش یک تربیت مربی، معاون یا رئیس اداره یا متصدی، خود این ساختار تربیت مربی است یعنی متصدی باید رشد بکند از خودش خلاقیتی نشان بدهد (کد ۱). یکی از شایستگی‌های ضروری امر مدیریت، برخورداری از خلاقیت است. مربی یا سرپرست باید روش‌های خلاقیت و ابتکار را به زیردستانش یاد بدهد (کد ۸)



پاسخ مصاحبه شوندهگان	مفاهیم	مقوله‌ها
<p>یکی از روش‌های کشف استعداد و همچنین پرورش استعداد، توانایی حل مسئله است. ما کارکنان را در موقعیت چالشی قرار می‌دهیم و نحوه حل مسئله را در آن مشاهده می‌کنیم (کد ۱۱). مثلا زمانی یک کار را به فردی محول می‌کنیم تا پایان انجام می‌دهد اما یک نیرو دیگر به اولین بن بست که می‌رسد، برمی‌گردد و می‌گوید نمی‌دانم اینجا را باید چیکار کنم و اگر فرد تلاش کند می‌تواند مسئله را حل بکند (کد ۲). من خودم چندسال پیش به همکارانم گفتم که آماده باشید که جلساتی داشته باشیم و جلسات داستان گونه باشد و تجربیات بیان شود و مهارت حل مسئله در بحث مدیریت و مدیریت تعارض را بیابند (کد ۹).</p>	حل مسئله	
<p>اجازه بدهیم استعدادهای نهفته در وجود فرد جانشین شکوفا بشود هر کسی یک استعدادی دارد ممکن است در یک بخش ضعیف‌تر باشد و در بخش دیگر قوی باشد (کد ۵). جانشینی بستگی به موقعیتی دارد که ما می‌خواهیم انتخاب بکنیم باید متناسب با همان شرایط باشد. بالاخره در داخل یک سازمان فکر می‌کنم اگه یک نیروی بخواهد به بالاترین پست مدیریتی برسد اگه از پایین‌ترین مرحله شروع کند و کم‌کم استعدادهایش شکوفا بشود، بهتر خواهد بود (کد ۶).</p>	توجه به استعداد	
<p>یکی از کارهای مهمی که یک مدیر برای آموزش زیرمجموعه‌های میتونه انجام بده این است که فرصت را برای رشد آنها فراهم کنه (کد ۱۲). اگر مدام به این فکر بکنیم که ما مدیر دائمی هستیم و همیشه ماندگاریم و این توانایی و ظرفیت صرفا در وجود ما است. این‌گونه نگرش‌ها نسبت به ساختار و هدف سازمان ظلمه (کد ۸). توانمندسازی یک چیزیه که مدیر برای کارمند انجام می‌ده که کارمند نگرش را تغییر بده و مدیر بسترش را فراهم کنه (کد ۹).</p>	فراهم بودن بستر	
<p>حضور فرد در جلسات و نظر خواستن از فرد در تصمیم‌گیری زمینه پیشرفت او را فراهم می‌کند (کد ۱۰). معمولا افراد در پست‌هایی که مشغول به کار می‌شوند، در صورتی که توانایی خودشان را بروز بدهند این مدنظر سازمان قرار می‌گیرد و در موقعیت‌های که پیش بیاد از آنها استفاده می‌شه (کد ۴). از جمله اختیارات شورای پژوهش و برنامه‌ریزی استان‌ها ارائه نظرات در خصوص دستورالعمل‌ها، قواعد و مقررات ابلاغی، ارائه نظرات در زمینه سازوکار اجرایی نظام مدیریت دانش و نوآوری است (کد ب)</p>	اظهار نظر کردن	فراهم آوردن فرصت رشد
<p>زمانی که به من بگویند راجع به فلان موضوع اقدام کن و من بعضی موضوعات را یادداشت کنم و به زیر دستم بدم و بگویم شما انجام بده و عملیاتی کن و هر جا که به مشکل برخورد کردی من شما را راهنمایی می‌کنم و این باعث می‌شه زیر دستم بهتر آماده شه (کد ۶). ممکن است در بعضی موارد زبردست نیاز به مشورت داشته باشد و این باعث می‌شود از توانایی‌های خودشان بهتر استفاده کنه (کد ۳).</p>	راهنمایی	

پاسخ مصاحبه شوندگان	مفاهیم	مقوله‌ها
<p>اگر سرپرستان به صورت صادقانه به دنبال رشد زیردستانشان باشند می‌توان گفت به مربیان خوبی هستند (کد ۱۱).</p> <p>این دید وجود داشته باشد که هر لحظه یک مدیر احساس بکنه که معاونش از نظر علمی و عملی در سطح بالاتریه سمت را به فرد معاون بسپاره (کد ۲).</p> <p>مدیران باید منابع شخصی خود را کنار بگذارند و منافع سازمان را ببینند (کد ۱۲).</p>	<p>تجربه تربیت مصاحبه</p>	
<p>زمانی است که شما به فکر هدف و برنامه‌های سازمان هستید به این فکر می‌افتید نیرو را باید شناسایی و آماده‌سازی بکنید (کد ۱).</p> <p>کارشناسی که گام به گام با مدیر میاد جلو و هماهنگ است، شاید مصادق این باشد که مدیری که از سازمان خارج شد، معاونش جانشینش شود و این یک پروسه تخصصی است و نشان دهنده این است که مدیر برای جانشینی خودش فکر کرده (کد ۱۰)</p> <p>از روزی اولی که وارد سازمان شدم این تصور را در خودم داشتم که شما قراره چند سال دیگه از این سازمان به یک سازمان دیگری بری. پس باید فردی دیگری بتونه جای شما باشه. (کد ۵).</p> <p>مدیر زمانی که با این نگاه به سازمان نظر دارد، هدفش این است که یک مدیر تربیت کند. این زمانی است که مدیر به فکر هدف و برنامه‌های سازمانه (کد ۱).</p>	<p>نگاه بلندمدت</p>	
<p>بهتر است که ما از چند سال قبل که بازنشست می‌خواهیم بشیم برنامه‌ریزی داشته باشیم یعنی نیروی جدیدی که وارد می‌شود باید به فکر آینده آن بود (کد ۶).</p> <p>از جمله وظایف شورای پژوهش و برنامه‌ریزی استان‌ها بررسی و اعلام نظر در زمینه اهداف کیفی و کمی برنامه‌ها توسعه بلندمدت و میان مدت و بودجه سالانه می‌باشد (کد ب).</p> <p>کارشناس باید از خودش برنامه داشته باشد و خود را به مقامات بالاتر نشان دهد (کد ۱).</p> <p>در کارگروه تخصصی زیرمجموعه شورای پژوهش و برنامه‌ریزی استانها بررسی و اظهار نظر در زمینه طرح آموزش و بهسازی منابع انسانی، بررسی و اظهار نظر در خصوص شیوه‌های ترویج و تقویت فرهنگی برنامه محوری و عملیاتی نمودن برنامه‌های کوتاه مدت و میان مدت در حوزه‌های اجرایی تاکید شده است (کد ب).</p>	<p>برنامه‌ریزی</p>	<p>آینده‌نگری</p>
<p>در این سازمان توجه به جوانانی که علم را فرا گرفته اند؛ از یک طرف نیاز به این دارد که در بحث تبادل تجربیات بتوانند مدیران آینده‌ای باشند؛ از طریق یادگیری، مشاهده، کسب تجربیات و واگذاری امورات (کد ۸).</p> <p>معمولا در سازمان‌ها به افراد رده بالای سازمان توجه بیشتری میشه ولی سرمایه‌های اصلی سازمان جوان‌ها هستند و مربی‌گری باید بیشتر روی اینها سرمایه‌گذاری کنه (کد ۱۱).</p> <p>در اساسنامه راهبردی کمیته امداد در راستای اجرای بند ۶ ماده ۱۴ بر رعایت جوانگرایی و توجه به شایسته‌سالاری در انتخاب و اولویت استفاده از ظرفیت‌های داخلی در انتصاب مدیران تاکید شده است (کد الف).</p>	<p>توانمندسازی</p>	

پاسخ مصاحبه شوندهگان	مفاهیم	مقوله‌ها
<p>زمانی که یک نفر به عنوان معاون در جایگاهی قرار می‌گیرد و در سمت معاونت به فرد اختیارات داده می‌شود، این اختیارات کمک به پیشرفت و ارتقای فرد می‌کند (کد ۷). مدیر باید این اختیارات را به زیردستش بدهد که بتوانند مدیر پرورش یابد. خروجی این می‌شود که مدیر یک حوزه از سازمان رفته و کارشناس جانشین شده است (کد ۱۰). اگر مربی به عنوان رئیس مربوطه می‌خواهد این افراد را اول انتخاب کرده و پرورش دهد. آن اختیاراتی که به فرد می‌دهد، می‌تواند باعث ارتقا نیرو بشود (کد ۶). مثلا اگر دو تا مسئولیت دارم یکی را به جانشینم بسپارم که آبدیده شود یا او را در جلسات با خودم همراه می‌کنم (کد ۵).</p>	<p>اختیار دادن به جانشین</p>	
<p>یک مدیر سازمان به مرخصی یا ماموریت می‌رود تمام امورات به جانشین واگذار میشه این بستر بیشتر رشد فرد زیر مجموعه است (کد ۵). مسئولیت‌های سیستم اداری استان در دست بنده است. کارهایی که من انجام می‌دهم ایشون یک ویرایش می‌کند و این خودش واگذاری و تفویض اختیار است که باعث یادگیری من هم می‌شود (کد ۸). من هر چه توانایی و ظرفیت داشتم استفاده کردم و باید واگذار کنم به فردی که با فکر قوی‌تر و جدیدتر و بروزتر است و در مرحله بعد اشتباهات طرف را در واگذاری کارها باید قبول بکنیم (کد ۶). اجازه بدهیم بعضی از جلسات را نیروی زیر دستان حضور پیدا کند که بفهمد چیکار کنه (کد ۶). از کارهای که در مربیگری باید اتفاق بیافتد همین است که برخی امور را به جانشینم بسپارم که آبدیده شود (کد ۵)</p>	<p>واگذاری امورات</p>	<p>تفویض اختیار</p>
<p>۱. این فرض را قبول بکنیم که دیگران هم می‌توانند مثل من یا از من بهتر باشند ۲. قبول بکنیم قابلیت‌های که در نیروی زیردست است قابلیت‌های به‌روزی است (کد ۸) علم هر زور تغییر می‌کند و با قطار رشد علمی همراه باشیم. چاره‌ای نداریم در یک فضای تعاملی و همگرایی ظرفیت‌های که همکاران دارند با اراده خود افراد بالفعل در بیاوریم (کد ۷). این دید وجود داشته باشد که هر لحظه یک مدیر احساس بکند که معاونش از نظر علمی و عملی در سطح بالایی است، سمت را به فرد معاون بسپارد (کد ۲).</p>	<p>بوردانشن دیگران</p>	
<p>همین که که قائم مقام یک مدیر می‌شه مدیر، معاون اداری می‌شه مدیر، معاون مدیرکل می‌شه قائم مقام یک سازمان و کارشناس مسئول می‌شه مدیر این نشان دهنده این روال است (کد ۸). مسئولیت‌ها باید چرخشی باشه، کارشناسی مسئول بیاید در پست ریاست، معاونت در پست ریاست خود این ساختار انگیزه پیشرفت را به فرد می‌دهد (کد ۱).</p>	<p>ارتقای شغلی</p>	<p>چرخش و ارتقای شغلی</p>
<p>ساختار سازمان، سلسه مراتب اداری، رشد کردن نیرو از کف رو به جلو چیده شده (کد ۱). یک نیرو از اول مدیر نیست در پست کارشناسی و بعد معاونت و در مرحله بعد به مدیریت می‌رسد (کد ۱۰).</p>		

مقوله‌ها	مفاهیم	پاسخ مصاحبه شوندهگان
		یک قاعده مصوبه دیگر سازمان‌ها این اختیار را به مدیر کل داده که با توجه به ارزشیابی به مدت یک سال با یک نفر دیگر در یک پست دیگر جابجا شوند بدون این که پست‌ها این افراد تغییر باشد، اگر این نتیجه موفق بود این به صورت رسمی انجام می‌شود. (کد ۹)
	انتخاب مدیر از داخل سازمان	این سازمان برعکس سازمان‌های دیگر که زیر نظر وزارتخانه هستند، فرق می‌کند. در دیگر سازمانها مثلا استانداری یک وقتی می‌گویند که مدیر عوض می‌شود و یک مدیر از یک سازمان دیگر جایگزین می‌کنند ولی در این سازمان کمتر این اتفاق می‌افتد و مدیر از درون خود سازمان انتخاب می‌شود (کد ۲). مدیران ما در این سازمان از بیرون سازمان نیستند و در رده‌های مختلف اجرایی و در همین سازمان یا سازمان‌های زیرمجموعه تجربه دارند. اگر کسی را هم به نیروها اضافه کنیم از سازمان شهر دیگری بوده، در واقع جابه‌جا می‌کنیم (کد ۶). در اساسنامه راهبردی کمیته امداد به ارج نهادن به سرمایه مدیران با استفاده از حداالامکان از نیروی بومی واجد شرایط و ظرفیت‌های داخلی تاکید شده است (کد الف).
فرصت ریسک کردن	آزادانه فکر کردن	جهت رشد افراد باید به نیروهایی پایین دستی این میدان را بدهیم که بدون ترس از قضاوت و تهدید شدن آزادانه فکر بکنند. اگر در جانشینی به این سبک آزادانه فکر بکنیم، برای رده‌های بالاتر سازمان موفق‌تر هستیم (کد ۱). مربی نباید به جای زیردست خود فکر کند. بلکه باید در مواردی به او اجازه دهد که فکر و اعلام نظر کند (کد ۱۲). اطلاعات مورد نیاز در اختیارش قرار بگیرد، استقلال به فرد داده بشود تا خودش تصمیم بگیرد (کد ۹).
	بهرات و جسارت	یکی از نکاتی که یک مدیر لازمه به عنوان یک امتیاز داشته باشد فن بیان است. یک امتیاز دیگر قدرت بیان در جمع است (کد ۵). مدیر باید به زیر مجموعه قدرت ریسک پذیری بدهد. ریسک کردن باعث یادگیری همیشه (کد ۹) اگر قدرت تصمیم‌گیری و ریسک‌پذیری فرد در حد مدیریت نباشد، جانشین‌پروری به آن صورت واقعی اتفاق نمی‌افتد (کد ۷).

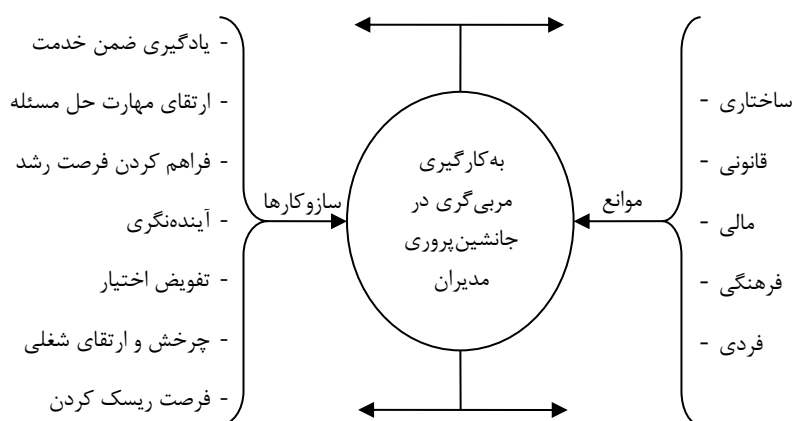
منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، در نتیجه دو مرحله کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه و تحلیل اسناد سازمانی، در مجموع سازوکارهای جانشین‌پروری در اداره کل کمیته امداد امام خمینی خراسان رضوی در هفت مقوله اصلی مورد شناسایی قرار گرفت.

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

امروزه در سازمان‌های پیشرو از راهبردهای مختلفی برای توسعه منابع انسانی و نیز جانشین‌پروری استفاده می‌کنند. مربی‌گری یکی از مهم‌ترین این راهبردها است که در سازمان‌های مختلف کاربرد وسیع

پیدا کرده است (۱۷). اما در سازمان‌های دولتی و عمومی کشور ما تعداد کمی از سازمان‌ها هستند که ابتکارات و تدابیر لازم برای تأمین و پرورش قابلیت‌های مورد نیاز آینده را در اختیار دارند و به انجام می‌رسانند. در اغلب سازمان‌ها پرورش مدیران به صورت تصادفی و غیر برنامه‌ریزی شده اتفاق می‌افتد (۳۷). در این پژوهش، اداره کل کمیته امداد امام خمینی خراسان رضوی به عنوان یک سازمان عمومی مورد مطالعه قرار گرفت. شکل ۲ نتایج حاصل از این پژوهش را نشان می‌دهد. طبق این الگو، وضعیت موجود به کارگیری مربیگری در فرآیند جانشین‌پروری مدیران سازمان تا حدود زیادی به میزان توان نیروهای پیش‌برنده (سازوکارها) و بازدارنده (موانع) بستگی دارد.



شکل ۲: مدل مفهومی پژوهش

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

یافته‌های حاصل از بررسی سوال اول پژوهش شان می‌دهد که مهم‌ترین موانع اجرای مربیگری در اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی شامل موانع ساختاری، قانونی، مالی، فرهنگی و فردی می‌باشد. موانع ساختاری عوامل غیر زنده سازمان هستند؛ همچون قوانین دست و پاگیر، نظام حقوق و دستمزد ناکارآمد، ویژگی‌های ساختاری سازمان (پیچیدگی، رسمیت و تمرکز) و سلسله مراتب سازمانی (۳۸). خیلی وقت‌ها خود ساختار سازمان اجازه رشد نمی‌دهد چون که فضای سازمان بسته است و چرخشی وجود ندارد. فقدان الگوهای نقش، شیوه‌های استخدام، محدودیت دسترسی به شبکه‌های اجتماعی در مربیگری و بوروکراسی از دیگر موانع هستند (۳۹).

منظور از موانع فرهنگی الگوهای حاکم بر رفتار اعضای سازمان است. ارزش‌ها و باورهای مشترک افراد سازمان و به‌ویژه مدیران ارشد ممکن است پیش‌برنده و یا بازدارنده یادگیری سازمانی و مربیگری

باشد. هنگامی که در سازمان این فرهنگ وجود ندارد که افراد با همدیگر به راحتی بحث بکنند و یا حمایت لازم برای آنها وجود ندارد، این عوامل می‌تواند بر بروز و اثربخشی رفتارهای مربی‌گری مدیر تاثیر بگذارد (۴۰).

موانع فردی شامل آن دسته از عوامل بازدارنده‌ای هستند که به خود شخص برمی‌گردد. سازمان از مجموعه افراد شکل می‌گیرد و اگر افراد از شرایط و آمادگی‌های لازم برای مشارکت در مربی‌گری برخوردار نباشند، این فرآیند شکل نمی‌گیرد و یا به سرانجام مطلوب نخواهد رسید. این موانع ممکن است از شخص مربی و یا کارکنان سازمان ناشی شود (۴۱). بارسون (۲۰۰۰) این موارد را شامل مقاومت درونی، عدم اعتماد، کاهش انگیزه و شکاف در آگاهی و دانش می‌داند (۳۸).

منابع مالی و هزینه‌های مربوط به توسعه منابع انسانی سازمان نیز به عنوان یکی دیگر از مهم‌ترین موانع در فرآیند مربی‌گری در سازمان شناسایی شده است. همه سازمان‌ها و به‌ویژه سازمان‌های عمومی کشور در شرایط کنونی با محدودیت منابع مالی مواجه هستند. برای بسیاری از سازمان‌ها، فقط درصدی از بودجه تصویب شده آنها محقق می‌شود و این امر بیش از هر چیز دیگر به فرآیند توسعه منابع انسانی آنها و از جمله به فرآیند مربی‌گری لطمه می‌زند. هزینه‌های مالی همراه با مربی‌گری مانند هزینه مشارکت، دوره‌های مربی‌گری، هزینه‌های سفر و فقدان جبران خسارت مالی می‌باشد (۴۲) که در صورت مواجه بودن سازمان با محدودیت در منابع مالی این هزینه‌ها مانع جدی در مقابل فرآیند مربی‌گری خواهد بود. یافته‌های حاصل از بررسی سوال دوم پژوهش نیز حاکی از آن است که علی‌رغم وجود برخی موانع، مدیران و رؤسای اداره کل کمیته امداد مربی‌گری را به عنوان پدیده مثبتی تلقی نموده و در نگرش آنها مربی‌گری به عنوان راهبردی برای جانشین‌پروری مدیران - به طور مستقیم یا غیرمستقیم - مطرح است. استفاده از این سازوکارها می‌تواند تا حدود زیادی تاثیر موانع و چالش‌های به‌کارگیری مربی‌گری در جانشین‌پروری مدیران را برطرف نماید. مهم‌ترین مقوله‌هایی که در این بخش شناسایی شدند عبارتند از: یادگیری ضمن خدمت، ارتقای مهارت حل مسئله، فراهم آوردن فرصت رشد، آینده‌نگری مدیر، تفویض اختیار، چرخش و ارتقای شغلی، و فرصت ریسک کردن.

یادگیری ضمن خدمت به مجموعه یادگیری‌هایی گفته می‌شود که فرد در حین انجام کار به وسیله آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم دریافت می‌کند. امروزه بیشتر سازمان‌های موفق برای آموزش، توسعه، پرورش و بهسازی کارکنانشان جهت بهره‌گیری از روش‌های جدید و کارآمد هزینه‌های هنگفتی را اختصاص می‌دهند. مربی‌گری یکی از روش‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان است که همانند دیگر روش‌های آموزشی (همچون سخنرانی، آموزش کارگاهی و غیره) برای رشد و شکوفایی استعدادها منابع انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرد (۲۵). آموزش با کمک مربی‌گری بازدهی بالایی دارد. مربی‌گری یکی از روش‌های آموزش ضمن خدمت است و می‌تواند توسط کارکنان و مدیران ارشد سازمان که در ارتباط با افراد هستند انجام شود و آنان را تشویق نماید تا روش جدید رفتاری را در راستای تحقق اهدافشان

شناسایی کند (۴۳). در مفهومی دیگر، جانشینان می‌توانند به وسیله آموزش و مربی‌گری برای موقعیت‌های آینده پرورش یابند به طوری که احساس آمادگی و اعتماد به نفس بیشتری برای انجام کار آینده خود داشته باشند (۴۴).

یکی دیگر از مقوله‌های شناسایی شده ارتقای مهارت حل مسئله است. کولکویت، لپین و نوبی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در تحقیقی مجموعه‌ای از خصوصیات فردی و موقعیتی در فرایند مربی‌گری را نشان می‌دهند که می‌تواند بر بهبود انگیزه و یادگیری در آموزش اثر بگذارد که مهم‌ترین آنها مقوله ابتکار حل مسئله است. مربی‌گری می‌تواند از طریق ارتقای مهارت حل مسائل سازمانی، زمینه توسعه و آماده‌سازی فرد را برای برعهده گرفتن مسئولیت‌ها فراهم نماید (۴۵). از نظر رنارد<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) مربی‌گری اثر مثبتی بر نگرش افراد و افزایش مهارت آنان در اجرای استراتژی‌های جدید و افزایش اثربخشی دارد و آثار مثبت روانی مثل خوشبینی، خودجهت‌دهی، خودتعیینی، خطرپذیری، مهارت‌های بین فردی و مسئولیت‌پذیری خواهد داشت (۴۶). به نظر واسیلیسین<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) در فرآیند مربی‌گری مهارت‌هایی وجود دارد که فرد نمی‌تواند بدون اینکه در این مهارت‌ها رشد کند، موفق باشد؛ این مهارت‌ها عبارتند از: اثربخشی بین فردی، همدلی، سازگاری و حل مسئله (۴۷).

از دیگر مقوله‌های مهم در فرآیند مربی‌گری آینده‌نگری، فرصت رشد و تفویض اختیار است. هنگامی که بخواهیم از کنترل به توانمندسازی کارکنان روی آوریم مربی‌گری ابزاری مناسب است. در ادبیات موجود، توانمندسازی در دو دیدگاه مورد مطالعه قرار گرفته است: ۱) رویکرد ساختاری که تمرکز بر اقدامات رهبر است که شامل اشتراک مسئولیت و قدرت به کارکنان (تفویض اختیار) و ۲) رویکرد روانشناختی با تأکید بر انگیزه کارکنان (۴۸). الینگر، الینگر و کلر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) مهم‌ترین مهارت‌های مربی‌گری مدیریتی را فردی‌سازی شرایط یادگیری، بسط دادن دیدگاه کارمندان، نظرخواهی از کارمندان، توسعه‌ی شخصی، تهیه و جستجوی بازخورد از کارمند، گوش دادن فعال، اعتماد، همدلی، صبوری، عدم قضاوت و بلوغ عاطفی برشمرده‌اند (۴۹). فتحی‌واجارگاه، خراسانی و دانشمندی (۱۳۹۱) بیان می‌کنند که یکی از اهدافی که باعث می‌شود از مربی‌گری استفاده کنیم این است که باعث اعتماد به نفس در افراد برای قبول مسئولیت می‌گردد و در واقع با مربی‌گری می‌توان به افراد اعتماد به نفس کافی برای کار با مسائل و تجهیزات را بدهیم و همچنین توانایی افراد را بالا ببریم (۵۰). توانمندسازی از طریق مربی‌گری بدین صورت است که مربی راهنمایی‌ها و فعالیت‌های مورد نیاز جهت توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های متربی را به بهترین شکل در اختیار آنها قرار می‌دهد و ضمن راهنمایی و انگیزه دادن به وی، جهت رسیدن به اهدافش به او برنامه و طرح می‌دهد (۴۵).

<sup>۱</sup>. Colquitt & LePine et al

<sup>۲</sup>. Reynold

<sup>۳</sup>. Wasylysyn

<sup>۴</sup>. Ellinger & Keller

از آنجا که مربی‌گری در ارتباط با اعتماد بین مدیر و کارکنان می‌تواند یادگیری و عملکرد را سرعت بخشد، مدیران به عنوان مربیان می‌توانند به ایجاد یک روابط خوب با کارکنان برای ادامه توسعه اعتماد و فعال کردن زیردستان برای به حداکثر رساندن عملکرد شغلیشان تمرکز کنند (۵۱). به زعم فتحي و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۳) به کارگیری توانمندی‌های داخلی از طریق تفویض اختیار باعث ایجاد و توسعه فرهنگ آموزش و توسعه منابع انسانی، انتقال بهتر آموخته‌ها و کاربردی کردن آموزش‌ها، ایجاد آموزش‌های به موقع و به اندازه، افزایش اثربخشی آموزش‌ها، توسعه و پرورش یادگیری خودراهبر، پرکردن شکاف میان حوزه نظر و عمل، آشنا کردن فرد با دنیای عمل و اهداف ثانوی آن برطرف کردن ضعف عملکردی کارکنان، پاسخگویی به نیاز بازار کار، ایجاد اعتماد در افراد برای قبول مسئولیت و افزایش بهره‌وری می‌شود (۲۲).

یکی دیگر از سازوکارهایی که می‌تواند به برنامه‌جانشین‌پروری کمک نماید چرخش و ارتقای شغلی می‌باشد. شرکت‌های متعددی از چرخش شغلی به عنوان یک ابزار برای ایجاد انگیزه کارکنان با ارائه انواع کار و افزایش اجتماعی شدن کارکنان استفاده کرده‌اند. علاوه بر این، ارزش چرخش شغلی به مدت طولانی در ارتقای یادگیری کارکنان و توسعه حرفه‌ای است (۵۲). چرخش شغلی به عنوان یک روش آموزشی مهم به رسمیت شناخته شده است (۵۳). در تحقیقی که توسط بابکین<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) انجام شد نشان داد که از جمله مواردی که یک برنامه مربی‌گری بر آن تاکید دارد عبارت از ایجاد فرهنگ لازم، به کارگیری ابزار ارزشیابی و بازخورد، ایجاد اعتماد و محیطی برای یادگیری تغییر می‌باشد (۵۴).

آخرین سازوکاری که در پاسخ به سوال اول پژوهش شناسایی شد، فرصت ریسک کردن است. فراهم کردن فرصت برای کارکنان که بتوانند در شرایط عدم قطعیت تصمیمات مهم اتخاذ کنند یکی از راهکارهایی است که مدیران می‌توانند برای توسعه و رشد جانشین خود استفاده کنند. در این مقوله، کارکنان برای اینکه بتوانند مسئولیت بیشتری را برعهده بگیرند نیاز به حمایت مدیران ارشد و توسعه حرفه‌ای و شخصی خود دارند که در این زمینه مربی‌گری می‌تواند به عنوان یکی از عوامل رشد و توسعه فردی و سازمانی باشد (۵۵).

در پایان، بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌شود که به منظور توانمندسازی و تربیت مدیران آینده سازمان از مربی‌گری به عنوان یک راهبرد مهم در توسعه منابع انسانی استفاده شود و به عنوان اولین گام در پیاده‌سازی مربی‌گیری در راستای اجرای برنامه جانشین‌پروری نیاز است که موانع و چالش‌های موجود در سازمان مرتفع گردد و ساختارهای سازمانی و فرآیندهای لازم به منظور بهره‌گیری از مربی‌گری در سازمان ایجاد شود.

<sup>۱</sup>. Babkin





## ۵- منابع

1. Seyed Javadin, S. R. Human resource management and personnel affairs. 2017. Tehran: Negah Danesh.
2. Rothwell, W. J. Effective succession planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from within. 4th edition. 2010. New York: American Management Association.
3. Kim S. Learning goal orientation, formal leaders today, A future executive leadership competency framework. Master of art in leadership and training. Royal yoads university. 2007.
4. Ahmadi Baladeh, S, M, Salehi, M. Succession and its relationship with the leadership style of commanders and managers. Supervision and Inspection Quarterly. 2016; 35: 71-102.
5. Heinen, J. S, O Neill, C. Managing talent to maximize performance. Employment Relations Today. 2004; 31(2): 67-82.
6. Helton, K. A., Jackson, R. D. Navigation Pennsylvania's Dynamic Workforce: Succession Planning in a Complex Environment. Public Personnel Management. 2007; 36 (4): 335-347. DOI: 10.1177/009102600703600404
7. Zinedine bidmeshki, Z, Adli, F, Vaziri, M. Comparison of the current situation of succession and talent management with the desired situation in the higher education system. Journal of Research and Planning in Higher Education. 2014; 20 (2): 51-72.
8. Eidi, A, Dianti, M. Evaluation centers; A new method of substitution breeding. Tadbir. 2008; 195: 26.
9. Ma'ali Tafti, M, Tajuddin, M. Talent Management: Attract talent in a competitive market. Tadbir. 2008; 198: 73-85.
10. Amin, F, Naderi Khorshidi, A, Vahed, A. Investigating the succession model of Iran Water Resources Management Company. Journal of Human Resource Management Research. 2017; 9 (29): 49-70.
11. Ritter, J. Succession planning: a tool for success. 2003. Galt Western Personnel Ltd: Business Roundup.
12. Shojaei, S.E, Dori Nogurani, B. Designing and explaining the detailed model of the replacement and replacement system (refining and distribution experience). Fourth Human Resources Development Conference. 2008. Tehran.
13. Honari, H, Afshari, M, Kargar, G. Investigating the organizational learning system in the physical education organization based on the dimensions of the learning organization and the AHP method. Journal of Sports Management. 2012; 4 (13): 115-135.
14. Yaghoubi, N, Shokouhi, J, Raeisi Shahravi, H, Sidi, F. Investigating the effect of leadership styles on organizational performance mediated by organizational learning and innovation. Transformation Management Research Journal. 2012; 14: 56-32.
15. Seniwoliba, A. J. Succession planning: Preparing the next generation workforce for the University for Development Studies. Research Journal of Educational Studies and Review. 2015; 1(1): 1-10. Retrieved from. <http://hdl.handle.net/123456789/424>.
16. Aldrin, N., Utama, A. Analysis of the Effect of Coaching on Teamwork Performance. International Journal of Research in Business and Social Science. 2019; 8 (3). DOI: 10.20525/ijrbs.v8i3.253.

17. Moghli, A, Ahmadi, S, A, Azar, A, Khodami, A. The model of coaching organization in Iran insurance industry based on human resources factors, business contexts and the mediating role of coaching culture. *Public Management Research*. 2013; 21: 48-25.
18. Okechukwu, A. M., Raymond, L. G. The impact of coaching and mentoring in the Nigeria Liquefied Natural Gas Company Limited, Bonny. *European Journal of Sustainable Development*. 2015;4 (1):85-100.
19. Grover, S., amp; Furnham, A. Coaching as a developmental intervention in organizations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *PLoS One*. 2016; 11 (7).
20. Sweeney, T. *Coaching Your Way to the Top*. Development and learning in organization. 2008; 39 (3): 170-173.
21. Fathi Vajargah, K, Khorasani A, Daneshmandi, S, Arman, M. Investigating and explaining the coaching model in human resource training based on data theory. *Journal of Organizational Culture Management*. 2014; 12 (3): 375-398.
22. Xue, A., Bradley, J., Liang, H. Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*. 2011; 15 (2):299-312.
23. Farzadnia, F. *Coaching process models in management*. Tadbir. 2009; 112: 20-26.
24. Renard, L. *Executive, Coaching for professional organizations*. 2005. PHD thesis, school of humanities, The American university of London.
25. Russell, J., Sabina, L. Planning for principal succession: A conceptual framework for research and practice. *Journal of School Leadership*. 2014; 24 (4) 599-638.
26. Fisher, A. *Executive Coaching With Returns a CFO Could Love*. *Fortune*. 2001, February 19; 143, 250.  
[https://archive.fortune.com/magazines/fortune/fortune\\_archive/2001/02/19/296856/index.htm](https://archive.fortune.com/magazines/fortune/fortune_archive/2001/02/19/296856/index.htm)
27. Gothard, S., Austin, M. J. *Leadership Succession Planning: Implications for Nonprofit Human Service Organizations*. *Administration in Social Work*. 2013; 37 (3), 272-285, DOI: 10.1080/03643107.2012.684741
28. Soltani, M. *Coaching in management*. 2009. Tehran: Book Memorial Publications.
29. Mahdi Beigi, N, Yaghoubi, I, Seyed Al-Husseini, S, M. Career management and succession: Determining the moderating role of coaching culture. *Journal of Public Management Research*. 2017; 10 (38): 145-170.
30. Poursadegh, N, Piri, Sh, Khatami, B. Investigating the effective factors on the successful implementation of the succession management program for managers *Human Resource Studies*. 2013;7: 19.
31. Groves, K. S. Integrating leadership development and succession planning best practices. *Journal of Management Development*. 2007; 26 (3). DOI: 10.1108/02621710710732146
32. Gal, M, Borg, W, Gall, J. *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*. Translated by Nasr, Ahmad Reza and others. 2015. Tehran: Shahid Beheshti University and position.
33. Adib Hajubagheri, M. *Grounded theory research method: The way and method of theorizing in humanities and health sciences*. 2006. Tehran: Bashari.
34. Boswell C, Cannon Sh. *Introduction to nursing research*. 3rd ed. 2012. Burlington, MA: Jones & Bartlett Publishers.

35. Abedi, H. Application of phenomenological research method in clinical sciences. *Strategy Quarterly*. 2009; 19 (54): 207-224.
36. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. *Naturalistic Inquiry*. 1985. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
37. Abtahi, S.H, Abbasi, S. *Empowering employees*. 2007. Tehran: Management Research and Training Institute Publications.
38. Mackay, R., (2007). Menzies distribution takes the first step to becoming a “future proof” organization vital role of coaching and 360 degree feedback, *Human Resource Management International Digest*, 15 (6), 10-33.
39. Hagen M.S. *Managerial coaching: A review of the literature*. *Performance Improvement Quarterly*. 2012; 24(4): 17-39.
40. Baron, L., Morin, L. The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadership & Organization Development Journal*. 2010; 31(1): 18-38.
41. Thomas, C. Disability and impairment. In J. Swain, S. French, C. Barnes, C. Thomas (Eds.), *Disabling barriers-enabling environments* (pp. 9–16, 3rd ed.). 2014. London: Sage.
42. Zeidabadi, Z, Noddehi, H. Investigating the importance of surrogacy. *Second National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies*. 2015.
43. Macrae, R. *Coaching and consolidating the practice of Newly Qualified social Workers: A Brief Literature Review*. 2010. A Report prepared for Social Work Resources, South Lanark shire Council.
44. Currie, K , Grundy, M. Building foundations for the future: The NHS Scotland advanced practice succession planning development pathway. *Journal of Nursing Management*. 2011; 19: 933-942.
45. Colquitt, J. A., LePine, J. A., Noe, R. A. Toward an integrative theory of training and motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psycholog*. 2000; 85 (5): 678-707.
46. Javadipour, M, Safaee Movahed, S, Barati, A. Investigating the effect of coaching method on teachers' psychological empowerment. *Journal of Human Resources Education and Development*. 2015; 2 (6): 1-23.
47. Wasylsyn, K. Executive coaching: An outcome study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2003; 55: 94-106.
48. Conger, J. A., Kanungo, R. N. The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*. 1988; 13 (3): 471-482.
49. Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Keller, S. Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: a dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly*. 2003; 14 (4): 435-458.
50. Fathi Vajargah, K, Khorasani, A, Daneshmandi, S. *Coaching in training and improving human resources*. 2012. Tehran: Iran Industrial Training and Research Center.
51. Smith, M. L., Van Oosten, E. B., & Boyatzis, R. E. Coaching for sustained desired change. In R. W. Woodman, W. A. Pasmore, A. B. (Rami) Shani (Eds.), *Research in organizational change and development*. 2009; 17: 145-173
52. Susan, S. D. The new story about job rotation. *Academy of Management Executive*. 1996 ; 10 (1):86-88.

53. Oparanma, A. O, Nwaeke, L. Impact of Job Rotation on Organizational Performance. *British Journal of Economics Management & Trade*. 2015; 7(3): 183-187. DOI: 10.9734/BJEMT/2015/12051
54. Babkin, S. Everything HR needs to know about executive coaching. *Canadian HR reporter*, May, 1015-: ABI in form Global .*Applied Psychology: An International Review*. 2002; 50(1): 153-180.
55. Schiena, C., Ivarsson, C. Coaching as a management philosophy, *Social Science and Business Administration Programmes*. 2005.M.A. Thesis, Department of Business Administration and Social Science, Chalmers University.

## طراحی و تبیین مدل ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران (مورد مطالعه: شرکت های همراه اول، ایرانسل و رایتل)<sup>۱</sup>

سعید هداوند<sup>۲</sup>

افسانه زمانی مقدم\*<sup>۳</sup>

علی تقی پور ظهیر<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و تبیین مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران انجام گرفت. بدین منظور از روش تحقیق آمیخته اکتشافی استفاده شد. بدین صورت که در بخش کیفی به منظور آگاهی از مؤلفه‌های اصلی تحقیق، مصاحبه‌هایی نیمه ساختار یافته با ۱۷ نفر از مدیران ارشد صنعت مخابرات و اعضای هیأت علمی دانشگاه که به طور بالقوه بیشتریت اطلاعات را در خصوص بالندگی حرفه‌ای مدیران داشتند صورت گرفت و با تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری سیستماتیک، یافته‌های به دست آمده به صورت ۵ مؤلفه اصلی شامل «بالندگی فردی، بالندگی سازمانی، بالندگی آموزشی، بالندگی پژوهشی و بالندگی حرفه ای» و ۲۵ عامل فرعی مشخص گردید. در بخش کمی پژوهش و بر مبنای یافته‌های کیفی، پرسشنامه‌ای محقق ساخته، طراحی و بر روی نمونه‌ای متشکل از ۱۷۲ نفر از مدیران ارشد که با استفاده از روش نمونه گیری غیر احتمالی انتخاب گردیده‌اند اجرا شد. روایی پرسشنامه توسط چهار نفر از خبرگان موضوع تأیید و پایایی آن توسط آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب ۰/۸۷۶. بیانگر انسجام سؤالات و عدم پراکندگی معنادار بین آنها است. داده‌ها به روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS بررسی گردید که نتایج به دست آمده تأیید کننده ابعاد مدل استخراج شده بود. در پایان، وضع موجود بالندگی حرفه ای مدیران ارشد در هر یک از ابعاد مدل مورد مطالعه قرار گرفت که با توجه به نتایج به دست آمده مشخص گردید که بین همه میانگین‌های محاسبه شده و میانگین فرضی تفاوت معنادار وجود دارد. محاسبه تفاوت میانگین‌ها نیز بیانگر این موضوع بود که بالندگی پژوهشی و بالندگی حرفه‌ای از مقدار تفاوت منفی برخوردار هستند و مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران به طور معناداری از میزان بالندگی پایین‌تر از سطح متوسط برخوردار هستند که باید در برنامه‌های آموزشی لحاظ گردد.

**کلید واژگان:** بالندگی حرفه‌ای، بالندگی مدیران، مدل ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران، صنعت مخابرات ایران

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران. (نویسنده مسئول):  
A.Zamanimoghadam@srbiau.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران.

## مقدمه

در شرکت‌های بزرگ نقش و اهمیت مدیران ارشد بسیار مهم و حیاتی است؛ زیرا این گروه پویایی شرکت‌ها را رقم می‌زنند. بر همین اساس انتخاب، انتصاب و توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد یکی از سخت‌ترین و حساس‌ترین وظایف ذینفعان سازمان‌ها است و آگاهی از چشم انداز، روش‌ها و محل سرمایه‌گذاری و سرمایه‌برداری یکی از الزامات مدیران ارشد در دنیای رقابتی امروز به شمار می‌رود (۱). به همین جهت مدیران باید به طور فزاینده‌ای درباره کسب و کار خود بیاموزند و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای که مبتنی بر رشد فناوری و با هدف پرورش استعدادها و ظرفیت‌های بالقوه مدیران طراحی می‌گردند بر تداوم آموزش و یادگیری ایشان تأکیدی مضاعف دارند.

در سالیان اخیر تمایلات جدی نسبت به توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد شکل گرفته است. برای نمونه، توراکو<sup>۱</sup> (۲)، توسعه مدیران ارشد را رویکرد منظم، یکپارچه و برنامه ریزی شده‌ای می‌داند که برای اثربخش کردن برنامه‌ها و راهبردها به کار گرفته می‌شود. سنترآ<sup>۲</sup> (۳)، طیف گسترده‌ای از برنامه‌های مراکز توسعه حرفه‌ای که برای کمک به ایفای نقش‌های مورد انتظار از مدیران اجرا می‌شود را در زمره فعالیت‌های توسعه مدیران تعریف می‌نماید. به اعتقاد بل<sup>۳</sup> (۴)، توسعه حرفه‌ای یک راهبرد پیچیده برای پاسخ به دگرگونی، تغییر باورها، نگرش‌ها و ارزش‌های مدیران است تا به وسیله آن با چالش‌های تازه مواجه شده و برای آن تدابیر مناسب اتخاذ نمایند. در همین زمینه بررسی مقالات منتشره در موضوع توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد بیانگر آن است که این رقم از صفر مقاله در سال ۱۹۷۵ میلادی به تعداد ۱۵۰ مقاله در سال ۲۰۱۸ میلادی رشد پیدا کرده است (۵). همچنین برای عملیاتی کردن برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد در سازمان‌های آمریکایی تا سال ۲۰۱۹ میلادی، تعداد ۱۹۴ سازمان بزرگ صنعتی و خدماتی، مراکزی به نام مرکز بالندگی مدیران<sup>۴</sup> ایجاد نموده و یا برنامه‌های مرتبطی را اجرا کرده‌اند که بیانگر ضرورت توجه به توسعه حرفه‌ای مدیران می‌باشد (۶). به این ترتیب، می‌توان بالندگی حرفه‌ای را فرایند برنامه ریزی شده فعالیت‌هایی دانست که با هدف ارتقای بینش، دانش و توانمندی مدیران توسط سازمان و با مشارکت شخص مدیر طراحی و اجرا می‌گردد. این فرایند در پنج سطح فردی (به عنوان یک فرد با عقاید، اخلاقیات و ویژگی‌های شخصی منحصر به فرد)، سطح سازمانی (به عنوان یک شهروند

---

۱. Torraco

۲. Centra

۳. Bell

۴. Manager Development Center

سازمانی و یک عضو سازمان)، سطح آموزشی (به عنوان یک مربی، منتور، مرشد)، سطح پژوهشی (به عنوان یک تئورسین و نظریه پرداز) و سطح حرفه‌ای (به عنوان یک رهبر و یک مشاور) انجام می‌شود. در دهه اخیر همگان از صنعت مخابرات ایران به عنوان یک صنعت راهبردی انتظار دارند که در تحولات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه تأثیرگذار باشد و در رشد و توسعه یافتگی کشور ایفای نقش نماید. انجام این مهم در گرو کارایی کارکنان و به ویژه مدیران این صنعت می‌باشد. آنها بیشتر از گذشته نیازمند درک عمیق‌تر از تحولات فناوری، رشد روز افزون تقاضای اجتماعی برای دریافت خدمات بهتر و تصویری نوین از آینده صنعت مخابرات می‌باشند و این بر عهده سازمان است که با یک برنامه ریزی نظام‌مند و منطقی در راستای بالندگی با ارزش ترین منابع خود یعنی مدیران خویش تلاش نماید. با توجه به دشواری و پیچیدگی نقش مدیران ارشد در هدایت و راهبری سازمان، امر مسلم این است که مدیران مخابراتی دارای نیازهای عدیده‌ای مانند نیاز به پیشرفت، رضایتمندی، ارتباط با دیگران، به روز رسانی دانش، مهارت و شایستگی‌های خود می‌باشند و برنامه‌هایی که با هدف توسعه حرفه‌ای آنها برگزار می‌گردد در تبیین چنین نیازهایی نقش مهمی دارند.

البته در صنعت مخابرات، توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد همواره یک دغدغه بوده است، به گونه‌ای که در دستورالعمل توسعه شایستگی‌های مدیران (بخشنامه ۱۶۵۷۳۶۳ مورخ ۱۳۹۶/۱۱/۰۴ سازمان امور اداری و استخدامی کشور)، سند چشم انداز وزارت ارتباطات و فناوری (افق ۱۴۰۴) و برنامه پنجساله سوم وزارت ارتباطات و فناوری (۱۳۹۸-۱۳۹۴) این موضوع منعکس شده است. با توجه به سیاست کلان کشور در کاهش وابستگی به فروش نفت خام و توسعه صنعت مخابرات، حضور نیروهای متخصص و مدیران ارشد شایسته در عرصه‌های ملی و بین‌المللی و با افق‌های دید بلند مدت می‌تواند در شکوفایی هرچه بیشتر این صنعت نقش کلیدی ایفا نماید. برای این کار باید ابزارهای لازم جهت طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران وجود داشته باشد. از پیش نیازهای این امر، داشتن مدلی جامع و منسجم به منظور هدایت فعالیت‌های مرتبط با توسعه مدیران ارشد است که به عنوان هدف این پژوهش در نظر گرفته شده است. با توجه به این هدف و با لحاظ خلاء موجود از منظر پژوهش‌های آکادمیک در خصوص توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد، انتظار می‌رود که از یافته‌های این تحقیق برنامه‌های متناسب با شرایط و اقتضات صنعت مخابرات برای مدیران ارشد این صنعت طراحی و در اختیار بهره برداران و یا توسعه دهندگان این گونه از برنامه‌ها قرار گیرد.

پژوهش‌هایی در رابطه با توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد در سازمان‌های مختلف انجام شده است که در ادامه به تعدادی از آنها پرداخته می‌شود.



دریفیوز<sup>۱</sup> (۷)، در پژوهشی به بررسی نیازهای مدیران عالی مراکز تحقیقاتی آمریکا می‌پردازد و هفت توانایی که شامل جمع آوری، تحلیل و سازماندهی اطلاعات، مبادله ایده‌ها و اطلاعات، برنامه ریزی فعالیت‌ها، حضور در کارهای گروهی، استفاده مناسب از ایده‌ها و فنون مدیریتی، حل مسأله و استفاده از فناوری می‌باشد را به عنوان دستاوردهای مورد انتظار از اجرای برنامه های توانمند سازی مدیران معرفی می‌نماید.

فرانکوئیس<sup>۲</sup> (۸)، در مطالعه‌ای به ده ویژگی؛ انعطاف پذیری، خلاقیت و نوآوری، قدرت فائق آمدن بر شرایط ابهام آمیز، علاقه‌مندی به آموزش و یادگیری، حساسیت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی، انجام کار گروهی، مسؤلیت‌پذیری، کارآفرینی، آشنایی با زبان و فرهنگ‌های دیگر و آشنایی با فناوری‌های نوین که انتظار می‌رود مدیران ارشد از حضور در برنامه‌های بالندگی به آن دست یابند اشاره می‌کند.

اسنل<sup>۳</sup> (۹)، در پژوهشی، نتایج برنامه‌های بالنده سازی مدیران ارشد را در هفت سطح؛ انعطاف پذیری، بهره‌مندی از مهارت‌های پایه، خلاقیت، درک علم اخلاق (برای برقراری ارتباطات انسانی و تعیین اولویت‌ها و خط مشی‌های نظام یافته برای پیشرفت‌های آتی، مهارت‌های ارتباطی قوی (خوب گوش دادن، خوب سخن گفتن، خوب نوشتن، وسعت نظر، تجربه و دانش)، مهارت‌های بنیادین (آشنایی با مدل‌های مدیریتی و ساختارهای سازمانی) و مهارت‌های تحکیم‌کننده (توانایی فراگیری در مواجهه با حوزه‌های جدید، خلاقیت، قاطعیت و توانایی رفع تردید) دسته بندی نموده است.

کانوکرن، پونگرتون و نگانگ<sup>۴</sup> (۱۰)، در پژوهشی با عنوان توسعه حرفه‌ای مدیران ارشد، مشخص نمودند که چهارده شایستگی با عناوین؛ شناخت و درک فناوری و ویژگی‌های آن، شناسایی تغییرات محیطی داخلی و بین‌المللی، توانایی مقابله با تغییرات و اتخاذ راهبردهای مناسب در استفاده از منابع موجود، قدرت تفکر و تخیل و ذهن پرورش یافته به جای ذهن انباشته از اطلاعات، آشنایی با زبان و فرهنگ‌های خارجی، توانایی مذاکره در محیط‌های بین‌المللی با طرف‌های تجاری، قابلیت انعطاف، تطبیق، ابتکار عمل و داشتن روحیه خلاقیت و نوآوری، اعتماد به نفس و درگیر بودن به جای برخورد انفعالی، قابلیت آموزش حین کار، قابلیت طبقه‌بندی و استفاده کارآمد از انبوه اطلاعات، داشتن استنباط صحیح از روابط انسانی و توسعه آن، داشتن تجربه مکفی برای عمل کردن مطابق موازین حرفه‌ای، داشتن توان و روحیه کارآفرینی به جای کارجویی و احساس مسؤلیت به سازمانی که روی آنها سرمایه‌گذاری نموده و به آنها منزلت برتر بخشیده است، باید به عنوان مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های بالنده سازی مدیران مورد توجه قرار گیرد.

<sup>۱</sup> Dreyfus

<sup>۲</sup> Francois

<sup>۳</sup> Snell

<sup>۴</sup> Kanokorn, Pongtorn and Ngang

گینزبرگ<sup>۱</sup> و همکاران (۱۱)، در پژوهشی نشان دادند که چنانچه در برنامه‌های بالندگی، مدیران ارشد به مهارت ارتباطی، مهارت تحلیل و مدیریت اطلاعات، مهارت حل مسئله، مهارت تصمیم‌گیری و مهارت تعامل اجتماعی و رهبری دست پیدا نمایند می‌توان بیان نمود که اهداف ترسیم شده برای برنامه‌های مورد انتظار محقق گردیده است.

در ایران نیز پژوهش‌هایی برای تعیین چارچوب‌های مورد انتظار از مدل‌های بالندگی انجام شده است ولی تلاش‌های مذکور عمدتاً مبتنی بر مرور و ترکیب الگوهای خارجی در حوزه آموزش عالی بوده است. در این پژوهش‌ها از طریق مطالعات اسنادی، الگوهایی که تاکنون در سایر جوامع ارائه شده گردآوری و تلاش شده تا از وجوه اشتراک آنها چارچوبی برای بالندگی مدیران ارائه گردد (۱۲، ۱۳ و ۱۴). از طرف دیگر، پژوهش‌های انجام شده در ایران نشان می‌دهد که فعالیت‌های معطوف به توسعه حرفه‌ای مدیران اغلب به صورت پراکنده انجام می‌شود و مورد رضایت ذینفعان نمی‌باشد (۱۵). بطوریکه حداقل از دیدگاه مدیران ارشد، وضعیت توسعه حرفه‌ای آنها در حد زیر متوسط قرار دارد (۱۶).

### سؤالات پژوهش

- ۱- مؤلفه‌های اثرگذار بر ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران کدام‌اند؟
- ۲- مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران چگونه است؟
- ۳- وضعیت موجود برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد در صنعت مخابرات ایران چگونه است؟

### روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و از نظر چگونگی گردآوری داده‌ها در گروه پژوهش‌های آمیخته اکتشافی<sup>۲</sup> قرار دارد که در دو مرحله و به روش متوالی انجام شده است. دلایل انتخاب روش تحقیق آمیخته اکتشافی برای این تحقیق شامل (۱) شناسایی و توصیف ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد (۲) وجود نداشتن مدل جامع ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد که در برگیرنده جنبه‌های متعدد آن با توجه به اقتضات صنعت مخابرات ایران باشد (۳) به دست آوردن شواهد بیشتر برای تبیین کامل عوامل مؤثر بر بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد و (۴) لزوم استفاده از دیدگاه‌های صاحب‌نظران دانشگاهی و صنعتی جهت شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد می‌باشد.

با توجه به اینکه در روش تحقیق آمیخته اکتشافی ابتدا از روش‌های تحقیق کیفی و سپس روش‌های تحقیق کمی استفاده می‌شود، لذا در فاز کیفی پژوهش و به منظور طراحی مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای

<sup>۱</sup> Ginsburg et al

<sup>۲</sup> Exploratory

مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته با خبرگان که از موضوع پژوهش شناخت کافی داشتند استفاده شده است. فرایند مصاحبه تا زمان شناسایی و توصیف کامل ابعاد و مؤلفه‌های اصلی و حصول اشباع نظری ادامه پیدا کرد.

در بخش کمی پژوهش نیز از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد و داده‌های به دست آمده در بخش کیفی با استفاده از آزمون‌های آماری توصیفی و استنباطی تحلیل شده اند.

نمونه آماری در بخش کیفی، شامل خبرگان صنعت مخابرات (مدیران ارشد که پست‌هایی چون عضو هیأت مدیره، مدیر عامل، معاون و یا مدیر کل سازمان را دارند) و اعضای هیأت علمی دانشگاه که در ارتباط با موضوع بالندگی دارای سوابق علمی، تألیفات و یا کار پژوهشی مرتبط هستند می‌باشد. در این مرحله روش نمونه‌گیری به صورت گلوله برفی بوده و تعداد ۱۷ مصاحبه نیمه ساختاریافته برای رسیدن به اشباع نظری انجام شده است. در بخش کمی پژوهش نیز تعداد نمونه آماری شامل ۱۷۲ نفر از خبرگان بوده است که با استفاده از روش کوکران محاسبه شده است.

در بخش کیفی پژوهش، برای گردآوری و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سیستماتیک، طی دو مرحله کدگذاری باز و کدگذاری محوری استفاده شده است. پس از شناسایی کدهای اولیه، برای استخراج مقوله‌های اصلی در قالب مؤلفه‌های بالندگی مدیران اقدام شد که بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با خبرگان و انجام پالایش، ۱۶۰ کد مفهومی اولیه به دست آمد که در مرحله بعدی و با اجرای روش گروه کانونی، کدهای تکراری حذف شده و تعداد ۶۴ کد مفهومی مشترک احصاء و در قالب ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل پژوهش ارائه گردید.

در بخش کمی پژوهش، گردآوری داده‌ها توسط پرسشنامه محقق ساخته و به روش لیکرت انجام شده است. پرسشنامه بر اساس پنج مؤلفه، بالندگی (فردی، سازمانی، آموزشی، پژوهشی و حرفه‌ای) و ۲۵ زیر مؤلفه طراحی شده است. روایی محتوایی پرسشنامه توسط چهار نفر از خبرگان موضوع تأیید گردید و میزان پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۴ محاسبه شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم افزارهای SPSS24 و Amos23 مورد تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفتند.

### یافته‌های پژوهش

#### تحلیل داده‌های بخش کیفی

**سؤال اول پژوهش: مؤلفه‌های اثرگذار بر ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران عالی صنعت**

#### مخابرات ایران کدام‌اند؟

به منظور پاسخ به سؤال اول تحقیق از روش کیفی استفاده شد و پژوهشگر با مراجعه به ۱۷ نفر از صاحب‌نظران و مطلعین کلیدی در حوزه بالندگی و انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به شناسایی

مؤلفه‌های اثرگذار بر ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران پرداخت که مصاحبه‌های انجام شده با استفاده از روش تحلیل کدگذاری سیستماتیک در دو مرحله تجزیه و تحلیل گردید که نت آن در جدول ۱ منعکس شده است.

**جدول ۱.** مؤلفه‌های شناسایی شده مؤثر بر ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات

مؤلفه اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کد مصاحبه شونده	فراوانی
بالندگی فردی	اخلاق، توسعه فردی، مهارت فردی، خلاقیت و نوآوری، خود تنظیمی، فرهیختگی	م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۵، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷	۱۵
بالندگی سازمانی	مهارت مدیریتی، فرهنگ سازمانی، تعامل با اجتماع، مربیگری، مهارت گروهی، مهارت ارتباط سازمانی	م ۱، م ۳، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷	۱۳
بالندگی آموزشی	تسلط بر فناوری‌های روز، دانش و اطلاعات تخصصی روز آمد، یادگیری مستمر، علاقه مندی به تعلیم، الگو بودن و سرمشق	م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶، م ۱۷	۱۷
بالندگی پژوهشی	شناسایی مسأله، مدیریت کلان طرح‌های پژوهشی، نظریه پردازی و مفهوم سازی، ارتباطات علمی	م ۲، م ۳، م ۵، م ۷، م ۸، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۶، م ۱۷	۱۱
بالندگی حرفه‌ای	گفتمان سازی، ارتباط با صنعت، ارتباط با جامعه، کارآفرینی	م ۱، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶	۱۳

ایران

از آنجا که صنعت مخابرات ایران به منظور سیاستگذاری برنامه‌های مربوط به ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد، علاوه بر شناسایی، نیاز به رتبه بندی مؤلفه‌ها نیز دارد، لذا از تکنیک تاپسیس<sup>۱</sup> یا اولویت بندی بر اساس شباهت به راه حل ایده ال که نخستین بار به وسیله ونگ و یون در سال ۱۹۸۱ میلادی معرفی شد استفاده گردید (۱۷).

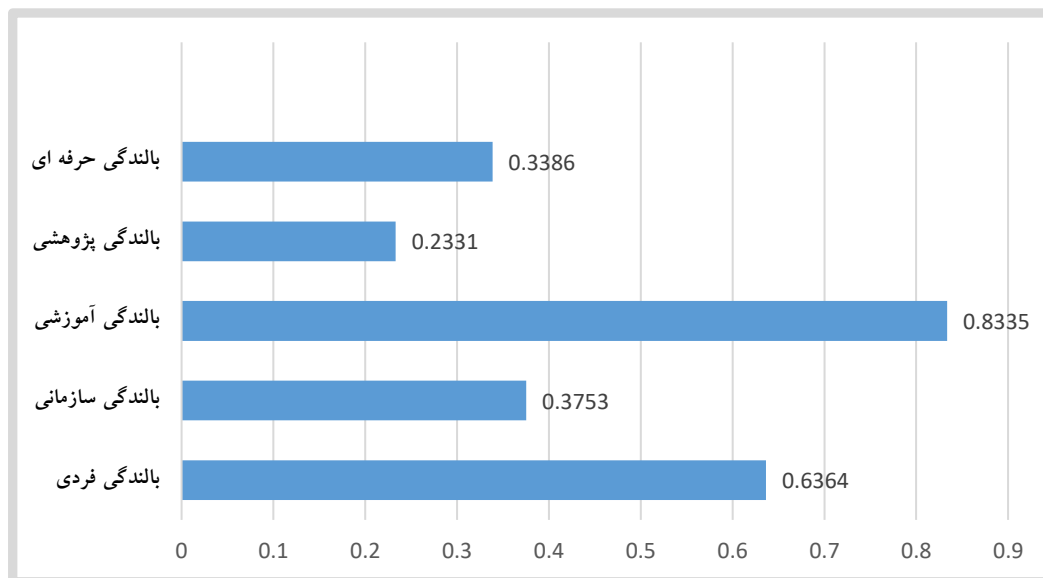
به منظور رتبه بندی مؤلفه‌های اصلی و زیر مؤلفه‌های درون هر مؤلفه، نظرات خبرگی ۷ نفر از صاحب نظرانی که مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته با آنها انجام شده بود اخذ گردید و رتبه بندی مؤلفه‌ها بر اساس میزان اولویت و اهمیت آنها از نظر خبرگان مورد اشاره انجام شد. پس از محاسبه ضریب نزدیکی، مؤلفه‌های اصلی رتبه بندی شدند. از آنجا که ضریب نزدیکی عددی بین صفر تا یک در نظر گرفته شده

<sup>۱</sup> TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution)

است، لذا هر گزینه‌ای که ضریب نزدیکی بیشتری داشت از رتبه بالاتری نیز برخوردار شد. در جدول ۲ و شکل ۱ نتایج رتبه بندی مؤلفه های اصلی پژوهش آورده شده است.

**جدول ۲.** رتبه بندی مؤلفه های اصلی مدل ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران

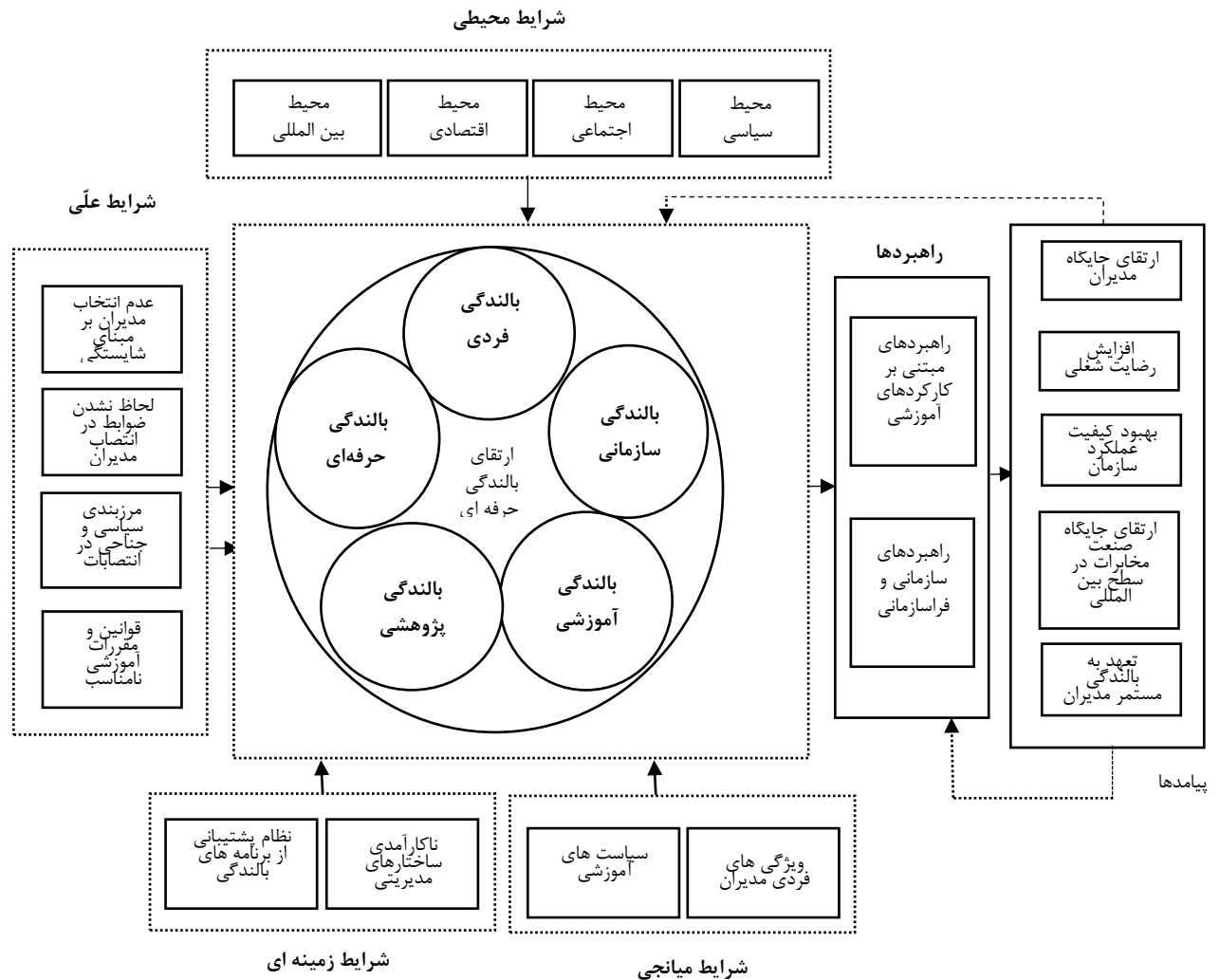
مؤلفه های اصلی	رتبه نهایی	ضریب نزدیکی
بالندگی فردی	۲	۰/۴۳۶۴
بالندگی سازمانی	۳	۰/۳۷۵۳
بالندگی آموزشی	۱	۰/۸۳۳۵
بالندگی پژوهشی	۵	۰/۲۳۳۱
بالندگی حرفه ای	۴	۰/۳۳۸۶



شکل ۲. شکل میله ای رتبه بندی مؤلفه های اصلی مدل ارتقای باندگی حرفه ای مدیران ارشد

### سؤال دوم پژوهش : مدل مناسب برای ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران چگونه است؟

به منظور حصول توافق صاحب نظران در ارتباط با ابعاد و مؤلفه های شناسایی شده و افزایش دقت در نتایج حاصله، گروه کانونی که با مشارکت صاحب نظران و مطلعین کلیدی (همان افرادی که در مصاحبه انفرادی حضور داشتند) تشکیل شد. در جلسه گروه کانونی، ابعاد و مؤلفه های ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران ارشد، متغیرهای اثرگذار، راهبردها و دستاوردهای مورد انتظار از اجرای برنامه های ارتقای بالندگی و نیز مدل پیشنهادی بررسی شد که با توجه به نظرات اعضای گروه، مدل نهایی پژوهش که در شکل ۲ نشان داده می شود تدوین گردید.



شکل ۲. مدل مفهومی ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران به منظور اعتبار سنجی مدل ارائه شده از تحلیل عاملی اکتشافی (جهت شناسایی عواملی که بیشترین بار عاملی را دارند) و تحلیل عاملی تأییدی (جهت تأیید مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها و حضور آنها در مدل پژوهش) استفاده شده است. از نرم افزارهای Spss24 و Amos برای برآورد پارامترها و کلیه محاسبات تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. همچنین برای تحلیل تعداد داده‌های مورد نظر (اندازه نمونه‌ها و رابطه بین متغیرها) از شاخص آزمون تناسب کایزر-مایر<sup>۱</sup> و آزمون بارتلت<sup>۲</sup> استفاده گردید. جدول ۲ نتایج تحلیل عاملی اکتشافی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. اندازه KMO و نتیجه آزمون کرویت بارتلت برای مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد

آزمون کفایت نمونه گیری کایزر-مایر	۰/۷۵۹
آماره کای دو	۱۳۷۶۸/۱۴۶
درجه آزادی	۲۰۲۳
Sig.	۰/۰۰۰۰۸

چنانکه در جدول ۲ ملاحظه می‌شود مقدار KMO (کفایت نمونه برداری) برابر با ۰/۷۵۹ و سطح معناداری آزمون کرویت بارتلت برابر با ۰/۰۰۰۰۸ است. بنابراین افزون بر کفایت نمونه برداری، اجرای تحلیل عاملی بر پایه ماتریس همبستگی مورد مطالعه نیز قابل توجیه می‌باشد. همچنین برای بررسی مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه سوم استفاده شده است که با کمک نرم افزار Amos، هر کدام از مؤلفه‌ها با ضریب استاندارد بار عاملی مورد بررسی قرار گرفت که مقادیر آن در جدول ۳ آورده شده است.

<sup>۱</sup> KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling Adequacy)  
<sup>۲</sup> Bartlets Test of Sphericity



جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران عالی

اولویت (بر حسب ضریب عاملی استاندارد)	نتایج (پذیرش و یا عدم پذیرش)	مقدار معناداری P-Value	مقادیر t	ضریب عاملی استاندارد	سازه های مدل
دوم	پذیرش	۰/۰۰۰۹	۸/۷۶۳	۰/۸۹	بالندگی فردی
سوم	پذیرش	۰/۰۰۰۹	۷/۸۰۳	۰/۸۴	بالندگی سازمانی
اول	پذیرش	۰/۰۰۰۹	۸/۹۴۹	۰/۹۱	بالندگی آموزشی
پنجم	پذیرش	۰/۰۰۰۹	۶/۵۸۴	۰/۷۶	بالندگی پژوهشی
چهارم	پذیرش	۰/۰۰۰۹	۷/۸۰۶	۰/۸۲	بالندگی حرفه ای

چنانکه در جدول ۳ ملاحظه می‌شود از دیدگاه نمونه آماری، مؤلفه‌های پنجگانه به عنوان سازه‌های اصلی در تبیین مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران عالی صنعت مخابرات ایران تأثیر معناداری دارند. برای بررسی میزان کفایت مدل پژوهش از شاخص‌های برازش مدل نیز استفاده شد که نتایج بررسی‌های انجام شده در جدول ۴ آورده شده است.

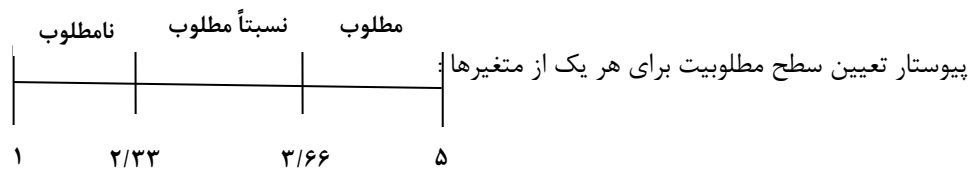
جدول ۴. نتایج بررسی شاخص‌های برازش مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد

مطلوبیت	مقدار یافته پژوهش	مقدار قابل قبول	شاخص
برازش مناسب	۲۸۸۵/۱۵۳	-	X <sup>2</sup>
برازش مناسب	۰/۰۰۹	کمتر از ۰.۰۵	P-Value
برازش مناسب	۱۹۵۰	Df ≥ 0	D.F
برازش مناسب	۱/۵۳۹	$X^2 < 3$ df	$\frac{X^2}{df}$
برازش مناسب	۰/۰۴۸	RMSEA < 0.1	RMSEA
برازش مناسب	۰/۹۰۲	CFI > 0.7	CFI
برازش مناسب	۰/۸۹۶	IFI > 0.7	IFI
برازش مناسب	۰/۰۹۵	هرچه به صفر نزدیک تر باشد	SRMR

همانطور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، مقدار آماره کای دو در مدل برابر با ۲۸۸۵/۱۵۳ و درجه آزادی ۱۹۵۰ است که نسبت آنها برابر با ۱/۵۳۹ است که مقدار قابل قبولی است. از سوی دیگر شاخص‌های برازندگی مدل مانند CFI و IFI همگی در حد قابل قبول و مناسب قرار دارند و شاخص SRMR نیز در حد ۰/۰۹۵ می‌باشد.

### سؤال سوم پژوهش: وضعیت موجود بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران چگونه است؟

برای بررسی وضعیت موجود بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران و محاسبه میزان معناداری تفاوت میانگین‌های مربوط به هر مؤلفه از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای استفاده شد. میانگین فرضی برای محاسبه معناداری میانگین‌ها مقدار عددی ۳ در نظر گرفته شده و تحلیل‌های آماری بر مبنای آن انجام شده است. به منظور قضاوت در مورد سطح مطلوبیت میانگین محاسبه شده برای هر مؤلفه از طیف مطلوبیت زیر استفاده شده است.



در جدول ۵ شاخص‌های توصیفی، نتایج آزمون  $t$  تک نمونه‌ای و سطح مطلوبیت مربوط به وضعیت کلی بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران نشان داده می‌شود

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی، نتایج آزمون  $t$  و سطح مطلوبیت مؤلفه بالندگی مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران

ارزش آزمون=۳							
شاخص‌ها	میانگین	انحراف معیار	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معنی داری (2-tailed)	تفاوت میانگین‌ها	سطح مطلوبیت
بالندگی فردی	۳/۰۳	۰/۳۸۲	۲/۸۹	۲۶۰	۰/۰۰۴	۰/۰۳۱	نسبتاً مطلوب
بالندگی سازمانی	۳/۴۱	۰/۴۴۴	۱۵/۵۳	۲۶۰	۰/۰۰۰	۰/۳۴۲	نسبتاً مطلوب
بالندگی آموزشی	۳/۳۵	۰/۳۶۶	۱۸/۵	۲۶۰	۰/۰۰۰	۰/۳۵۱	نسبتاً مطلوب
بالندگی پژوهشی	۲/۸۶	۰/۳۴۹	۳/۷۴	۲۶۰	۰/۰۰۰	-۰/۱۴۵	نسبتاً مطلوب

نسبتاً مطلوب	-۰/۲۵۲	۰/۰۰۰	۲۶۰	۸/۵۰	۰/۴۷۸	۲/۷۵	بالندگی حرفه ای
نسبتاً مطلوب	۰/۰۸۴۳	۰/۰۰۰	۲۶۰	۵/۴۳	۰/۲۷۲	۳/۰۸۴	بالندگی کلی

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می گردد، بالندگی سازمانی (با میانگین ۳/۴۱) بالاترین میانگین محاسبه شده را به خود اختصاص داده است. بعد از آن به ترتیب بالندگی آموزشی (با میانگین ۳/۳۵)، بالندگی فردی (با میانگین ۳/۰۳)، بالندگی پژوهشی (با میانگین ۲/۸۶) و بالندگی حرفه ای (با میانگین ۲/۷۵) قرار دارد. نتایج مربوط به اجرای آزمون t تک نمونه ای نشان می دهد که با توجه به مقدار t و سطوح معناداری محاسبه شده همه مؤلفه ها دارای تفاوت معناداری با میانگین فرضی هستند. به عبارت دیگر، با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت که بین همه میانگین های محاسبه شده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد. محاسبه تفاوت میانگین ها نیز بیانگر این موضوع است که بالندگی پژوهشی و بالندگی حرفه ای از مقدار تفاوت منفی برخوردار هستند. به عبارتی مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران به طور معناداری از میزان بالندگی حرفه ای پایین تر از سطح متوسط برخوردار هستند.

در جدول ۶ نتایج مربوط به اجرای آزمون t دو گروه مستقل جهت مقایسه وضعیت بالندگی مدیران ارشد مرد و زن منعکس شده است. همانطور که ملاحظه می شود مقدار میانگین محاسبه شده برای مدیران ارشد مرد ۳/۴ و برای مدیران ارشد زن برابر با ۳/۲ می باشد که تفاوت چندانی را نشان نمی دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه نظرات مدیران ارشد با توجه به نوع جنسیت

آزمون t برای برابری میانگین ها			آزمون لوین برای برابری واریانس ها		انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنسیت	
تفاوت میانگین ها	سطح معناداری (2-tailed)	درجه آزادی	t	F					سطح معناداری
۰/۰۸۷	۰/۰۸۶	۲۵۹	۱/۸۱	۰/۵۴۳	۰/۷۲۰	۰/۳۹	۳/۴	۱۲۷	مرد
						۰/۳۹۱	۳/۲	۴۵	زن

چنانکه ملاحظه می شود، میانگین نظرات مدیران مرد کمی بالاتر از میانگین نظرات مدیران زن می باشد. اما اجرای آزمون t دو گروه مستقل نشان می دهد که این تفاوت چندان معنادار نیست. به عبارت دیگر، با توجه به مقدار t و سطح معناداری محاسبه شده، فرض صفر تأیید می شود و می توان نتیجه گیری کرد

که بین دیدگاه‌های مدیران مرد و زن در مورد وضعیت بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد در صنعت مخابرات ایران تفاوت قابل توجهی وجود ندارد.

برای مقایسه وضعیت بالندگی مدیران ارشد در گروه‌های مدیریتی صنعت مخابرات ایران از آزمون تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شده است. جدول ۷ اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت بالندگی مدیران ارشد را در گروه‌های چهارگانه (گروه مدیران عالی، گروه مدیران فنی، گروه مدیران ستادی و گروه مدیران کسب و کار) نشان می‌دهد. همچنین در جدول مذکور نتایج انجام آزمون تحلیل واریانس در ارتباط با گروه‌های چهارگانه مذکور منعکس شده است.

جدول ۷. میانگین وضعیت بالندگی مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران در گروه‌های مختلف مدیریتی

متغیر	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
بالندگی فردی	گروه مدیران عالی	۲۹	۳/۴۲	۰/۴۷۵
	گروه مدیران فنی	۵۲	۳/۳۸	۰/۳۶۱
	گروه مدیران ستادی	۴۱	۳/۴۴	۰/۵۵۱
	گروه مدیران کسب و کار	۵۰	۳/۶۲	۰/۱۲۹
بالندگی سازمانی	گروه مدیران عالی	۲۹	۳/۴۳	۰/۲۲۲
	گروه مدیران فنی	۵۲	۳/۱۲	۰/۴۷۵
	گروه مدیران ستادی	۴۱	۲/۸۵	۰/۱۵۳
	گروه مدیران کسب و کار	۵۰	۳/۰۱۱	۰/۲۶۱

۰/۳۲۸	۲/۷۹	۲۹	گروه مدیران عالی	بالندگی آموزشی
۰/۲۶۶	۳/۲۱	۵۲	گروه مدیران فنی	
۰/۳۶۶	۲/۹۹	۴۱	گروه مدیران ستادی	
۰/۲۵۳	۲/۹۸	۵۰	گروه مدیران کسب و کار	
۰/۲۷۹	۲/۳۶	۲۹	گروه مدیران عالی	بالندگی پژوهشی
۰/۶۵۹	۲/۹۲	۵۲	گروه مدیران فنی	
۰/۵۷۸	۲/۷۵	۴۱	گروه مدیران ستادی	
۰/۴۳۴	۲/۴۵	۵۰	گروه مدیران کسب و کار	
۰/۳۷۹	۳/۲۳	۲۹	گروه مدیران عالی	بالندگی حرفه ای
۰/۳۷۲	۳/۲۹	۵۲	گروه مدیران فنی	
۰/۲۶۱	۳/۵۲	۴۱	گروه مدیران ستادی	
۰/۲۱۱	۳/۶۳	۵۰	گروه مدیران کسب و کار	

۰/۲۶۷	۳/۰۴۶	۲۹	گروه مدیران عالی	وضعیت کلی بالندگی
۰/۲۱۶	۳/۲۵۲	۵۲	گروه مدیران فنی	
۰/۱۰۶	۳/۱۱	۴۱	گروه مدیران ستادی	
۰/۲۵۱	۳/۰۷	۵۰	گروه مدیران کسب و کار	

همانطور که ملاحظه می‌شود، گروه مدیران فنی (با میانگین ۳/۲۵۲) از وضعیت بالندگی بهتری نسبت به سایر گروه‌ها برخوردار است. در مراتب بعدی گروه مدیران ستادی (با میانگین ۳/۱۱)، گروه مدیران کسب و کار (با میانگین ۳/۰۷) و گروه مدیران عالی (با میانگین ۳/۰۴۶) قرار دارد. همچنین بر مبنای نتایج به دست آمده، میانگین‌های مربوط به هریک از مؤلفه‌های بالندگی مدیران ارشد برای گروه‌های چهارگانه مدیریتی محاسبه شده است. چنانکه ملاحظه می‌شود در مؤلفه بالندگی فردی بالاترین میانگین محاسبه شده مربوط به گروه مدیران کسب و کار (با میانگین ۳/۶۲) است. در مؤلفه بالندگی سازمانی نیز بالاترین میانگین مربوط به گروه مدیران عالی (با میانگین ۳/۴۳) است.

در مؤلفه بالندگی آموزشی بالاترین میانگین مربوط به گروه مدیران ستادی (با میانگین ۲/۹۹) می‌باشد. در بالندگی پژوهشی بالاترین میانگین متعلق به گروه مدیران فنی (با میانگین ۲/۹۲) است و در بالندگی حرفه‌ای بالاترین میانگین مربوط به گروه مدیران کسب و کار (با میانگین ۳/۶۳) می‌باشد. با توجه به میانگین‌های محاسبه شده برای هر یک از گروه‌های چهارگانه مدیریتی می‌توان نتیجه‌گیری کرد که از نظر میزان بالندگی میان گروه‌های مدیریتی و هر یک از مؤلفه‌های آن تفاوت وجود دارد، اما این میزان تفاوت لزوماً از نظر آماری معنادار نیست. به منظور آزمون معناداری تفاوت‌های مشاهده شده در جدول ۷ از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. در جدول ۸ نتایج آزمون تحلیل واریانس جهت بررسی تفاوت بالندگی مدیران ارشد در گروه‌های چهارگانه مدیریتی منعکس شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس (ANOVA) جهت مقایسه بالندگی مدیران در گروه های مختلف مدیریتی

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجنور میانگین	F	سطح معناداری
بالندگی فردی	بین گروه ها	۰/۳۶۴	۳	۰/۱۲۱	۰/۶۱۳	۰/۵۱۸
	درون گروه ها	۵۶/۰۸۴	۲۵۷	۰/۱۹۸		
	مجموع	۵۶/۴۴۸	۲۶۰			
بالندگی سازمانی	بین گروه ها	۵/۲۲۰	۳	۱/۷۴	۱/۴۸۲ ۳	۰/۰۰۰
	درون گروه ها	۳۶/۵۲۶	۲۵۷	۰/۱۲۹		
	مجموع	۴۱/۷۴۶	۲۶۰			
بالندگی آموزشی	بین گروه ها	۴/۳۰۴	۳	۱/۴۳۵	۱/۲۲۱ ۳	۰/۰۰۰
	درون گروه ها	۳۰/۷۱۲	۲۵۷	۰/۱۰۹		
	مجموع	۳۵/۰۱۶	۲۶۰			
بالندگی پژوهشی	بین گروه ها	۱۷/۱۸۳	۳	۵/۷۲۸	۱/۷۲۸	۰/۰۰۰

	۹	۰/۲۹	۲۵۷	۶۲/۱۸۳	درون گروه ها	
			۲۶۰	۹۹/۳۴۷	مجموع	
۰/۰۰۰	۲/۴۴۹ ۲	۲/۴۶۷	۳	۷/۴۰۱	بین گروه ها	بالندگی حرفه ای
		۰/۱۱	۲۵۷	۳۱/۰۹۹	درون گروه ها	
			۲۶۰	۳۸/۵	مجموع	
۰/۲۵۲	۱/۳۸۴	۰/۱۱۶	۳	۰/۳۴۳	بین گروه ها	وضعیت کلی بالندگی
		۰/۰۸۲	۲۵۷	۲۲/۳۷۱	درون گروه ها	
			۲۶۰	۲۲/۸۱۶	مجموع	

چنانکه ملاحظه می‌شود، میان بالندگی مدیران ارشد در گروه‌های چهارگانه صنعت مخابرات ایران تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج بیانگر آن است که بین میانگین گروه‌های مختلف مدیران ارشد در مؤلفه بالندگی فردی تفاوت معناداری در سطح  $0/05$  ( $P < 0/05$ ) وجود ندارد، ولی بین میانگین مؤلفه‌های بالندگی سازمانی، آموزشی، پژوهشی و حرفه‌ای در گروه‌های چهارگانه مدیران ارشد تفاوت معناداری در سطح  $0/05$  ( $P > 0/05$ ) وجود دارد.



### بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف طراحی و تبیین مدل ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران انجام شد. یافته های پژوهش در بخش کیفی منجر به شکل گیری مدلی برای ارتقای بالندگی حرفه ای شد که شامل پنج مؤلفه اصلی (بالندگی فردی، بالندگی سازمانی، بالندگی آموزشی، بالندگی پژوهشی و بالندگی حرفه ای) و ۲۵ مؤلفه فرعی می باشد.

در بخش کمی پژوهش، به بررسی اعتبار مدل طراحی شده و ارزیابی وضعیت موجود بالندگی مدیران ارشد در صنعت مخابرات ایران پرداخته شد. بررسی نتایج آزمون های تناسب کایزر-مایر و آزمون بارتلت برای تشخیص مناسب بودن اندازه نمونه ها و رابطه بین متغیرها برای انجام تحلیل عاملی نشان داد از آنجا که مقدار  $KMO$  برابر با ۰/۷۵۹ و سطح معناداری آزمون کرویت بارتلت برابر با ۰/۰۰۰۰۸ است، لذا افزون بر کفایت نمونه برداری، اجرای تحلیل عاملی نیز قابل توجیه است.

بررسی نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل پژوهش نشان داد که از دیدگاه جامعه آماری، بُعد بالندگی آموزشی با ضریب عاملی ۰/۹۱، بُعد بالندگی فردی با ضریب عاملی ۰/۸۹، بُعد بالندگی سازمانی با ضریب عاملی ۰/۸۴، بُعد بالندگی حرفه ای با ضریب عاملی ۰/۸۲ و بُعد بالندگی پژوهشی با ضریب عاملی ۰/۷۶ به عنوان مؤلفه های پنجگانه در تبیین مدل ارتقای بالندگی حرفه ای مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران تأثیر معناداری دارند و به ترتیب، مهم ترین ابعاد مدل پژوهش می باشند. نتایج ارزیابی مطلوبیت مؤلفه های اثرگذار بر مدل پژوهش نیز حاکی از سطح نسبتاً مطلوب هر پنج مؤلفه مذکور است.

همچنین نتایج تحلیل انجام شده در خصوص وضعیت موجود بالندگی مدیران ارشد حاکی از آن است که بالندگی سازمانی (با میانگین ۳/۴۱) بالاترین میانگین محاسبه شده را به خود اختصاص داده است. بعد از آن به ترتیب بالندگی آموزشی (با میانگین ۳/۳۵)، بالندگی فردی (با میانگین ۳/۰۳)، بالندگی پژوهشی (با میانگین ۲/۸۶) و بالندگی حرفه ای (با میانگین ۲/۷۵) قرار دارد. نتایج مربوط به اجرای آزمون  $t$  تک نمونه ای نشان می دهد که با توجه به مقدار  $t$  و سطوح معناداری محاسبه شده همه مؤلفه ها دارای تفاوت معناداری با میانگین فرضی هستند و با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت که بین همه میانگین های محاسبه شده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد. محاسبه تفاوت میانگین ها نیز بیانگر این موضوع است که بالندگی پژوهشی و بالندگی حرفه ای از مقدار تفاوت منفی برخوردار هستند. به عبارتی مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران به طور معناداری از میزان بالندگی پژوهشی و حرفه ای پایین تر از سطح متوسط برخوردار هستند.

به طور کلی، نتایج این پژوهش با یافته های تحقیقات بارت و مایر (۱۸) که دانش تخصصی را از مؤلفه های اصلی مدل ارتقای بالندگی می دانند و تحقیق دریفیوز (۷) که به آموزش، فرهنگ سازمانی و

کارگروهی به عنوان مؤلفه‌های مهم بالندگی اشاره کرده است و گالاوی (۱۹) که در رساله دکتری خود، مهم‌ترین نیازهای توسعه حرفه‌ای مدیران را ایجاد انگیزه برای بهبود مستمر، تصمیم‌گیری مشارکتی، برقراری ارتباط اثربخش، توسعه اطلاعات و راهبردهای گردآوری آن دانسته است و تحقیق‌انجی و چان (۲۰) که در پژوهشی دریافتند که در برنامه توسعه مدیران، مؤلفه‌هایی مانند مهارت‌های بین فردی، مدیریت منابع و اطلاع از دستورالعمل‌های سازمانی در اولویت قرار دارد و پژوهش نواز و همکاران (۲۱) که بر ضرورت شایستگی فردی، مهارت ارتباطی و آموزش تأکید داشتند و رستون (۲۲) که نشان داد مهم‌ترین استاندارد حرفه‌ای مدیران، مواردی نظیر رهبری، اخلاق مداری و رعایت هنجارهای سازمانی می‌باشد و پژوهش سید نقوی و همکاران (۲۳) که به مؤلفه‌های خلاقیت، کارآفرینی، نقد‌پذیری، مشارکت و یادگیری اشاره دارند و تحقیق نیکوفر و مظاهری (۲۴) که در پژوهشی با عنوان نقش ابعاد بالندگی مدیران در تعهد سازمانی مدیران سازمان تربیت بدنی ایران، ابعاد بالندگی را شامل بُعد سازمانی، فردی و آموزشی برشمرده اند منطبق می‌باشد.

### پیشنهادهای

آنچه در این پژوهش انجام شد به جهت درک بخشی از شرایط موجود بود. بی تردید درک کامل واقعیت‌ها، شرایط و پیش‌نیازهای موجود، نیازمند استفاده از ابزارهای بیشتری است که می‌توان در قالب مطالعات دیگر به آن دست یافت. بر اساس یافته‌های پژوهش و به منظور تکمیل فرایند برنامه‌های ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد پیشنهاد می‌گردد تا بررسی جامعی در خصوص تطبیق مؤلفه‌ها و معیارهای بالندگی حرفه‌ای با شرایط عملکردی و ماموریت و راهبردهای صنعت مخابرات ایران به منظور شناسایی انحرافات احتمالی و رفع آنها صورت پذیرد. همچنین استاندارد سازی مؤلفه‌های بالندگی مدیران ارشد جهت ارزیابی میزان کارایی عملکرد مراکز توسعه حرفه‌ای مدیران بر اساس نرّم‌ها و استانداردهای تعریف شده و متناسب سازی ضوابط و آئین‌نامه‌های سازمانی مربوط به ارتقای مدیران با معیارهای بالندگی و مؤلفه‌ها و شاخص‌های منتج از آن می‌تواند به ارتقای بالندگی مدیران ارشد کمک نماید.

### محدودیت‌های پژوهش

به رغم شناسایی طراحی مدل ارتقای بالندگی حرفه‌ای مدیران ارشد و تبیین وضع موجود در صنعت مخابرات ایران، این تحقیق با این محدودیت که داده‌های حاصل از پژوهش، صرفاً بازتاب نظرات مدیران ارشد صنعت مخابرات ایران است و لذا نتایج آن باید با ملاحظه این محدودیت، تفسیر و تعمیم داده شوند مواجه بود.

## منابع:

1. Abbas pour, Abbas; Rahimian, Hamid; Delavar, Ali; Ghiasi Nodooshan, Saeed; Hashemian, Fakhrossadat. Development of Managers of National Iranian Gas Company Based on Competency Pattern. Educational Psychology. 2017; 13 (43): 60.
2. Torraco, R.J. Early history of the fields of practice of training and development and organization development. Advances in Developing Human Resources. 2016; 18 (4): 63-66.
3. Centra B. Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora. CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). 2018.
4. Bell A. Handbook of Leadership Development. Published by Jossey-Bas. 2017.
5. Deci F and Ryan M. Exploring high performers required competencies. Expert System with Applications. 2019.
6. Skeff, B. The Personal Development Planning Cycle. Journal of Development First. 2019; 1(4): 12-13.
7. Dreyfus R. C. Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers. Journal of Management Development. 2008; 27 (1): 63-69.
8. Francois, F. Creating a Strategy Implementation Environment. Business Horizons. 2014; 46 (2): 677.
9. Snell, SA. Strategy Process Research: Focusing on Corporate Self Renewal. Strategic Management Journal. 2015; 13 (5): 110-112.
10. Kanokorn, S., Pongtorn P., & Ngang T. Professional development of school principals. Social and Behavioral Sciences. 2017; 11(3): 25-31.
11. Ginsburg, L., Berta, W., Baum Busch, J., Dass, A. R., Laporte, A., Reid, R. C., Taylor, D. Measuring Work

- Engagement, Psychological Empowerment, and Organizational Citizenship Behavior among Health Care Aides. *The Gerontologist, Innovation Education*. 2017; 26 (1): 63.
12. Poorkarimi, Javad. Developing a model for the development of academic jihad faculty members, PhD thesis. Teacher training university: faculty of educational sciences and psychology. 2009.
13. Shafizadeh, Hamid. Presenting a model for improvement of faculty members of Islamic Azad University, doctoral dissertation of educational administration, Islamic Azad University. 2011.
14. Mohebzadegan, Yousef. the development of the development pattern of faculty at universities in Tehran. The doctoral thesis of educational management, Shahid Beheshti University: Faculty of Educational and Psychology. 2013.
15. Hossini, Seyed Mahmoud. the principles and methods of enhancing and developing faculty and skills of faculty members in Iranian universities, the series of articles of the first supreme training seminar in Iran .Allameh Tabatabaei university 1997
16. Jamshidi, Mina and Mirae, Hamidreza. Advanced management theory, Tehran: Islamic Azad university press, Tehran branch 2007.
17. Cheng, Y., & Ming Tam, W. Multi-models of quality in education, *Quality assurance in Education*. 1997; 5 (1): 26.
18. Barratt, G., Moyer, D. Connecting competence and performance in competency management: modeling. Assessment. Validation and use, Idea Group publishing. 2001.
19. Galavzi, P. Principals' Perceptions of Their Own Professional Development, Presented to the faculty of the Graduate School of the University of Texas at austain. In partial fulfillment of requirement for degree of doctor of education. 2012.
20. Ng, S, Tsan-ming & Chan C. Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*. 2014; 52 (6): 50.

21. Nawaz, Mohammed. 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*. 2013; 3 (5): 238-259.
22. Reston, V. A. National Policy Board for Educational Administration, Professional Standards for Educational Leaders. American Association of Colleges of Teacher Education. 2017.
23. Seyed Naghavi, M., Sehat, S., Dehghanan, H., Farhadi, A. Evaluating the Performance of Military Universities Based on the Excellence Framework and Organizational Development (A Case study). *Educational Measurement and Evaluation Studies*. 2016; 6 (15): 39-63.
24. Nikoofar, M., Mazaheri, M. The role of Dimensions of Organization Development in the Organization Commitment of Faculty Members of Physical Education of Universities of the Country. *Management Researches*. 2017; 10 (36): 211-232. Doi: 10.22111/jmr.2017.3515.

## شناسایی و رتبه‌بندی شایستگی‌های مدیران راهبردی سازمان بهزیستی خراسان رضوی (تحلیل آنتروپی شانون)<sup>۱</sup>

کاظم نصیرپور<sup>۲</sup>

مسلم چرابین\*<sup>۳</sup>

احمد اکبری<sup>۴</sup>

داود کاوه<sup>۵</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۱)

### چکیده

از آنجا که فهرست استانداردی از شایستگی‌ها وجود ندارد، سازمان‌های مختلف، شرکت‌ها و موسسات، وزارتخانه‌ها و نهادهای دولتی در سراسر جهان، همه بسته به شرایط و نیازهای خود، چارچوبی را برای شایستگی‌های مورد انتظار خود تعریف می‌کنند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و رتبه‌بندی شایستگی‌های مدیران راهبردی سازمان بهزیستی خراسان رضوی انجام گردید. روش پژوهش، اکتشافی آمیخته (کیفی- کمی) بوده که در بخش کیفی، تحلیل مضمون و در بخش کمی، پیمایشی لحاظ گردیده است. نمونه آماری در بخش کیفی، ۱۵ نفر از اساتید هیئت‌علمی رشته مدیریت و مدیران راهبردی بهزیستی با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نظری و در قسمت کمی، نیز ۱۲ نفر از مدیران خبره راهبردی بهزیستی شاغل در سازمان بهزیستی خراسان رضوی با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. روش تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه در بخش کیفی، شبکه مضامین و در بخش کمی تحلیل آنتروپی شانون انتخاب شده است. یافته‌های پژوهش در بخش کیفی شامل ۲۵ مضمون سازماندهند در قالب ۴ مضمون فراگیر (فردی، راهبردی، سازمانی و رهبری) و نتایج بخش کمی نشان داد که شایستگی راهبردی به عنوان مهمترین و شایستگی فردی به عنوان کم اهمیت ترین شاخص شناسایی شده اند. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت مولفه‌های شناسایی شده برای ارزیابی شایستگی مدیران راهبردی بهزیستی میتواند مورد توجه قرار گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** شایستگی، مدیران راهبردی، آنتروپی شانون

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران

<sup>۳</sup> استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران (نویسنده مسئول: aeed1987@gmail.com)

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

<sup>۵</sup> استادیار، گروه مدیریت، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران

## ۱. مقدمه

سازمان‌ها به منظور نیل به اهدافی ایجاد گردیده‌اند و میزان موفقیت در نیل به اهداف سازمانی در ارتباط مستقیم با نحوه عملکرد نیروهای انسانی به‌ویژه مدیران است.<sup>[i]</sup> مدیران به سبب جایگاهی که دارند می‌توانند توفیقات ارزشمند و نیز ناکامی‌هایی را برای سازمانه تحت مدیریت خویش به وجود آورند. آنان با برنامه‌ریزی راهبردی، تخصیص منابع، سازمان‌دهی افراد، رهبری و مدیریت عملکرد و ارزیابی و کنترل، نقش مهمی در مسیر تعالی سازمان دارند.<sup>[ii]</sup> همه مدیران صرف‌نظر از جایی که کار می‌کنند یا کاری که انجام می‌دهند وظایف مشابهی را انجام می‌دهند بنابراین لازم است شایستگی‌ها<sup>۱</sup> و توانمندی‌های ویژه‌ای که آن‌ها را قادر می‌سازد وظایفشان را به بهترین نحو ممکن انجام دهند را داشته باشند.<sup>[iii]</sup>

رویکرد شایستگی در حوزه مدیریت منابع انسانی، رویکرد جدیدی نیست. وایت<sup>۲</sup> (۱۹۵۹) برای اولین بار اصطلاح شایستگی را مطرح کرد. وی با معرفی واژه شایستگی برای توصیف ویژگی‌های فردی مرتبط با عملکرد برتر معروف شد. این مفهوم توسط مک کلند<sup>۳</sup> (۱۹۷۳) و تحت واژه شایستگی حرفه‌ای در انتقاد به ارزیابی صرف افراد بر مبنای آزمون‌های هوش ذهنی وارد ادبیات مدیریت شد.<sup>[iv]</sup> در تعریف شایستگی می‌توان عنوان نمود که شایستگی عبارت است از ویژگی‌های شناختی (مانند دانش و مهارت)، احساسی (مانند نگرش‌ها و ارزش‌ها)، رفتاری و انگیزشی که فرد را قادر به عملکرد موفق در شغل یا جایگاه خاص می‌سازد.<sup>[v]</sup> شایستگی بیانگر ترکیبی از انگیزش، صفات، خودپنداره، نگرش‌ها، ارزش‌ها، محتوای دانش یا مهارت‌های رفتارشناختی است که می‌تواند میان کارکنان متوسط و برتر تمایز ایجاد کند.<sup>[vi]</sup> همان‌طور که از تعاریف مشخص است شایستگی به‌عنوان مفهومی چندبعدی می‌باشد که ویژگی‌های انسانی از قبیل (استعداد، صفات، ارزش، توانایی، دانش، مهارت، ترجیحات و عقاید) و در مواردی شامل وظایف است.<sup>[vii]</sup> در دنیای پرتلاطم کسب‌وکار کنونی، سازمان‌ها در تلاش و رقابت‌اند تا شایسته‌ترین مدیران را به‌عنوان یک مزیت رقابتی، شناسایی، جذب و حفظ کنند.

مفهوم شایستگی، در قلب مدیریت منابع انسانی است که مبنایی را برای یکپارچگی فعالیت‌های کلیدی منابع انسانی فراهم می‌کند. در نتیجه یک رویکرد جامعی را نسبت به مدیریت افراد در سازمان‌ها توسعه می‌دهد.<sup>[viii]</sup> وجود نظام شایسته‌سالاری در هر کشور باعث قوام، مقبولیت و مشروعیت آن خواهد شد،

<sup>1</sup> - Competency

<sup>2</sup> - withe

<sup>3</sup> - MCcelland

لذا انتخاب و گزینش مدیران شایسته در رأس سازمان‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است. اداره سازمان‌ها و بنگاه‌ها در عصر امروز، بر پایه قانون مداری همراه با دانش، بصیرت، تخصص و تعهد اخلاقی، به گونه‌ای که در داخل، پاسخگوی نیازهای معنوی و مادی جامعه و در سطح منطقه‌ای و جهانی، توانایی برخورد با انواع دگرگونی‌ها را داشته باشند، تنها از عهده کسانی برمی‌آید که در زمره نخبگان، نواندیشان و به‌بیان‌دیگر، شایستگان باشد. [ix] استقرار نظام شایستگی به‌عنوان یکی از سیاست‌های کلان و راهبردی کشور در سند چشم‌انداز بیست‌ساله و قانون برنامه چهارم مورد تأکید قرار گرفته است. در شرایط پیچیده و متحول جامعه امروز، برنامه‌های توسعه قابلیت‌های مدیران در سطوح مختلف مدیریت که به‌منظور کارایی و اثربخشی فعالیت‌های آنان انجام می‌گیرد، مهم‌ترین و ارزشمندترین هدف و رسالت سازمان‌ها محسوب می‌شود. [x]

برای درک اینکه مدیران در تعامل با سیستم‌های مدیریتی بایستی از چه شایستگی‌هایی برخوردار باشند لازم است سطوح مختلف مدیریت در یک سازمان شناخته شود. هر سازمانی، در سه سطح مجزا ولی متداخل عمل می‌کند که هر کدام از این سطوح نیازمند ترکیب مهارت‌های مدیریتی متفاوتی هستند. فهم سطوح سه‌گانه مدیریت می‌تواند به تشخیص تمرکز فعالیت‌ها در سطوح مختلف در یک سازمان کمک نماید. در هر حال سطح مدیریت، نوع سازمان و موقعیتی که سازمان در آن قرار می‌گیرد، از عوامل مهم مؤثر بر مهارت‌ها، توانایی‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز جهت مدیریت کردن می‌باشد. [xi] مدیران راهبردی در عالی‌ترین سلسله‌مراتب اداری قرار می‌گیرند، لذا رفتار و نحوه اعمال مدیریت راهبردی و تدابیری که در سازمان اعمال می‌کنند، اثرات وسیع و بلندمدت بر جا می‌گذارد؛ بنابراین با توجه به نقش و تأثیر عمیقی که در سازمان دارند نحوه انتخاب آنان حائز اهمیت است. [xii]

می‌توان مدیریت راهبردی را این‌گونه تعریف کرد: هنر و علم تدوین، اجرا و ارزیابی تصمیمات وظیفه‌ای چندگانه که سازمان را قادر می‌سازد به هدف‌های بلندمدت خود دست یابد. همان‌گونه که از این تعریف استنباط می‌شود در مدیریت راهبردی برای کسب موفقیت سازمانی بر چندین عامل تأکید می‌شود: هماهنگ کردن، برنامه‌ریزی، مدیریت مالی، تفکر استراتژیک. [x] مدیران راهبردی با تکیه بر ذهنیتی پویا، آینده‌نگر، جامع‌نگر و اقتضایی راه‌حل بسیاری از مسائل سازمان‌های امروزی است. [xiii] از این رو برای انتخاب مدیران راهبردی در سازمان‌ها همواره باید نظام مشخصی برای تعیین شایستگی‌های آنان در نظر گرفت.

اما گام اول در دستیابی به نظام شایسته‌سالاری و پیامدهای آن شناسایی شایستگی‌ها می‌باشد به همین دلیل است که علاوه بر مباحث نظری در باب الگوی شایستگی مدیران، پژوهش‌های متعددی هم در داخل کشور و هم در خارج کشور در خصوص طراحی الگوی شایستگی‌های مدیریتی انجام شده است. برخی از



این الگوها بر این فرض استوار است که همه مدیران ویژگی‌های مشترکی دارند، بنابراین حاوی شایستگی‌های عمومی هستند. از جمله این الگوها می‌توان به الگوی هشت شایستگی بزرگ (رهبری و تصمیم‌گیری، حمایت و همکاری، تعامل و برقراری ارتباط، تحلیل و تفسیر، خلاقیت و مفهوم‌سازی، سازگاری و انطباق، سازمان‌دهی و اجرا و تهور و عملکرد) اشاره نمود که توسط بارترام<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) بر اساس فرا تحلیل تدوین شده است؛ و یا در داخل کشور می‌توان به پژوهش [xv] اشاره کرد که مهارت‌های ادراکی، تصمیم‌گیری، مهارت‌های ارتباطی، کار تیمی، عوامل شخصیتی، ارزش‌های اخلاقی، مدیریت افراد، مدیریت عملکرد، شم تجاری و مهارت رهبری را به‌عنوان شایستگی‌های موردنیاز در سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران ذکر کرده‌اند. در مجموع علی‌رغم متنوع بودن این الگوها، شایستگی‌های مشترک زیادی بین آن‌ها وجود دارد اما باین وجود هر سازمانی باید متناسب با اهداف و وظایف آن سازمان، الگوی شایستگی منحصر به فردی طراحی گردد [xv]

ضرورت مهمی که این پژوهش بر پایه آن شکل خواهد گرفت توجه به مدل‌های شایستگی در سطح کشور و سیاست‌گذاری‌های کلانی است که برای آن اتخاذ می‌شود. در کشور ما برخی از الزامات قانونی از جمله سیاست‌های کلی نظام اداری (بندهای ۱-۶) و مواد ۵۳ و ۵۴ فصل هشتم قانون مدیریت خدمات کشوری و آیین‌نامه‌ی بند (ج) ۹ و تبصره (۲) ماده (۵۴) این قانون، دستگاه‌های اجرایی کشور را موظف به استقرار نظام مبتنی بر شایستگی و توجه به احراز شایستگی‌ها و عملکرد موفق کارکنان خود در مشاغل قبلی، در هنگام انتخاب و انتصاب و ارتقای شغلی آنان می‌نماید. لذا در انتصاب مدیران راهبردی باید تناسب ویژگی‌ها و توانمندی‌های آنان با وظایفی که قرار است انجام دهند در نظر گرفته شود و برای برنامه‌ریزی آموزشی و اجرای دوره‌های آموزشی برای آنان نیازمند شناسایی دقیق و اولویت بندی شایستگی‌های مورد نیاز آنها می‌باشد که در صورت نپرداختن به این موضوع کشور در بکارگیری مدیران راهبردی و موسسات آموزشی در برنامه‌ریزی آموزشی برای آنان با مشکل جدی مواجه می‌شوند. براساس سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ ایران باید در سال مذکور به عنوان قدرت اقتصادی، علمی و فناوری منطقه تبدیل شده باشد، این آرمان ضمن آنکه با دور اندیشی، پیش‌قدمی و استقبال از چالش‌های آتی همراه است، مستلزم مدیرانی با نگرش و درک درست از پیشگامی و برخورداری از شایستگی‌های مدیریتی در سطح استانداردهای جهانی است و جز در سایه بازنگری و تقویت اطلاعات و آگاهی‌های پیشین مدیران میسر نیست. [xvi]

سازمان بهزیستی کشور با توجه به آرایه خدمات تخصصی متعدد، لزوم همسویی و هم‌افزایی با سایر سازمان‌های رفاهی در راستای نیل به چشم‌انداز ۲۰ ساله، تحقق اهداف برنامه‌های توسعه کشور و قانون نظام جامع رفاه و تأمین اجتماعی در جرگه سازمان‌های خاص قرار دارد. سازمان بهزیستی علی‌رغم

<sup>1</sup> - Bartram

برخورداری از بودجه وامکانات و نیروی انسانی قابل توجه که بعضاً هم عرض بسیاری از وزارت خانه هاست، امروزه با چالش های بسیاری در حوزه خدمات دهی به جمعیت هدف روبروست. به عنوان مثال از مجموع ۲/۵ میلیون نفر جمعیت معلول شناسایی شده فقط نیمی خدمات اولیه را در یافت میکنند و این در حالی است که پیش بینی میشود طی ده سال آینده تعداد معلولین به ۶ میلیون نفر برسد، در حوزه توانمند سازی خانواده ها و پیشگیری، کنترل و کاهش آسیب های اجتماعی نیز سازمان بهزیستی به عنوان اصلی ترین دستگاه متولی، با توجه افزایش نرخ طلاق به حدود ۲۰ درصد، جولان مخدر صنعتی و کاهش میانگین سن اعتیاد، افزایش کودکان کار و ... کار دشواری در پیش رو دارد. از این رو ضروری است که مباحث مربوط به مدیران راهبردی این سازمان به طور مستقل مورد بررسی قرار بگیرد. نتایج حاصل از این پژوهش می تواند افق و دیدگاه روشنی را بر اثربخشی فعالیت مدیران فراهم سازد و این مسئله را پاسخ خواهد داد که با توجه به نوع فعالیت مدیران راهبردی سازمان بهزیستی و چالش های اجتماعی فراوانی که این سازمان با آن دست به گریبان است آیا مدیران راهبردی سازمان بهزیستی از شایستگی های لازم برخوردار هستند و این مدیران برای احراز این پست مهم باید از چه توانمندی و شایستگی هایی برخوردار باشند. بدیهی است نتایج این پژوهش که منتهی به طراحی الگوی شایستگی مدیران راهبردی در سازمان بهزیستی می گردد، می تواند گام بسیار مهمی در ایجاد بانک اطلاعاتی مدیران فعلی و آتی، جانشین پروری، مدیریت استعداد، ارتقاء قابلیت ها و بهبود فرآیند تصمیم گیری در انتصاب مدیران این سازمان با رویکرد ویژه به شایسته سالاری محسوب گردد تا مسائل ناشی از ضعف های مدیریت در این بخش برطرف شود. بررسی و مطالعات یافتن پاسخ سوالهای مطرح شده، حکایت از گستردگی و تنوع پژوهشها در حوزه شایستگیها به خصوص شایستگیهای مدیران در سطوح مختلف و با ابعاد گوناگون عمومی، کلیدی و ممتاز و با رویکردهای متفاوت میباشد که خود موکد اهمیت موضوع شایستگی و ضرورت پژوهش در این حوزه میباشد. اما در مطالعات و بررسیهای انجام شده پاسخ روشن و واضحی به سوال مطرح شده در خصوص این پژوهش یافت نگردید. مرور ادبیات تجربی پژوهش حاکمی از آن است که تاکنون کمتر پژوهشی در داخل و خارج استخراج مدل شایستگی مدیران راهبردی سازمان بهزیستی را مورد بررسی قرار داده است. لذا هدف اصلی این پژوهش طراحی الگوی شایستگی مدیران راهبردی سازمان بهزیستی خراسان رضوی و اولویت بندی مولفه های آن می باشد.

## ۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

### مفهوم شایستگی

اولین بار اصطلاح شایستگی توسط وایت<sup>۱</sup> (۱۹۵۹) مطرح شد. وایت با معرفی واژه شایستگی برای توصیف ویژگی‌های شخصیت مرتبط با عملکرد و انگیزه‌ی بالا معروف شد. [xvi i] پروفیسور مک کلند<sup>۲</sup> در مقاله‌ای با عنوان «آزمونی برای ترجیح شایستگی بر هوش»<sup>۳</sup> نشان داد، آزمون هوش، پیش‌بینی کننده ضعیفی برای توفیق فرد در شغل است؛ از این رو، او شایستگی‌ها را ملاک گزینش توصیه کرد. [xvi i i] در سال ۱۹۸۲ مک کلند، بویاتزیس و ریچ<sup>۴</sup>، در کتاب مدیر شایسته اولین مدل شایستگی‌ها را ارائه دادند. تعریف آنان از شایستگی عبارت بود از «ویژگی‌های ریشه‌ای فرد - انگیزه، خصوصیات، مهارت، نقش اجتماعی و مجموعه دانش که او برای انجام وظیفه به کار می‌برد» [xi x] شایستگی محوری دانش پایه، نگرش‌ها، مهارت و رفتارهای قابل مشاهده است که منجر به برتری در محیط کار می‌شود [xx]

رویکرد لوسیا و لپسینگر<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) درباره شایستگی‌ها بر مبنای رفتار واقعی کارمند و تفکیک میان مجریان معمولی و مجریان برتر می‌باشد. شایستگی از نظر ایشان مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش تعریف می‌شود که بر بخش اصلی شغل فرد (نقش یا مسئولیت وی) تأثیرگذار می‌باشد و با عملکرد شغلی وی ارتباط معنادار دارد و در مقابل استانداردهای مورد توافق قابل اندازه‌گیری می‌باشد و از طریق آموزش و توسعه قابل بهبود می‌باشد. [xxi] تعریف لیوتروف<sup>۶</sup> (۱۹۸۸): شایستگی فقط دانش و خصوصیات چگونگی انجام کار را شامل نمی‌شود؛ بلکه ترکیب شدن و هماهنگی بین این عناصر را نیز در شرایطی خاص دربردارد که شاید برای شرایط دیگر نیز قابل استفاده باشد. در جدول ۱ برخی از تعاریف برای نمونه آورده شده است.

1 - White

2 - McClelland

3 - Test for competence rather than on intelligence

4 - Bvyatzys and Ray

5 - lucia & lepsinger

6 - lebotrof

## جدول (۱) تعاریف شایستگی [xxi]

نویسنده	تعریف
بویاتزیس <sup>۱</sup> ، ۱۹۸۲	شایستگی عبارت است از مشخصه‌های اساسی یک فرد که می‌تواند انگیزه، خصیصه، مهارت، نمودی از تصویر شخصی یا نقش اجتماعی یا بخشی از دانش که فرد استفاده می‌کند باشد.
لومباردو و ایچینگر <sup>۲</sup> ، ۲۰۰۱؛ به نقل از هرلین <sup>۳</sup> ، ۲۰۰۹	شایستگی ویژگی‌های قابل اندازه‌گیری یک فرد است که به موفقیت در کار مرتبط است.
دابویز و روئول، ۲۰۰۴	مشخصه‌های اساسی فرد مثل انگیزه، خصلت، مهارت، جنبه‌هایی از خودشناسی، نقش اجتماعی، دانش، نگرش‌ها، روش‌های تفکر، ایفای نقش و احساسات که منجر به عملکرد اثربخش یا برتر می‌شود.
ودرلی <sup>۴</sup> ، ۲۰۰۵	یک شایستگی قسمت‌های عمده‌ی یک شغل درون سازمان را منعکس می‌کند و با عملکرد شغلی مرتبط است و به‌طور رفتاری می‌تواند سنجیده شود.
برگ، دورنیل، برگ، دیویس و اسمیت <sup>۵</sup> ، ۲۰۰۲	شایستگی دسته‌ای از دانش، مهارت و توانایی‌های مربوطه است که با عملکرد شغلی اثربخش همبستگی داشته و می‌تواند اندازه‌گیری ارزیابی شده و با آموزش و توسعه بهبود یابد.
بیهام، اسمیت و پیس <sup>۶</sup> ، ۲۰۰۲؛ به نقل از کامی <sup>۷</sup> ، ۲۰۰۴	شایستگی باید فرهنگ و ارزش‌های سازمان را منعکس کند.

1 - Boyatzis

2 - Lombardo &amp; Eichinger

3 - Herlain

4 - Weatherly

5 - Berge, deVerneil, Berge, Davis &amp; Smith

6 - Byham, Smith &amp; Paese

7 - Comey

ودرلی، ۲۰۰۵	شایستگی مجموعه‌ای از دانش، مهارت، توانایی و سایر ویژگی‌های شخصیتی مرتبط است که به صورت هماهنگ برای ایجاد عملکردی برجسته کار می‌کنند.
دراگانیدیس و منتزاس <sup>۱</sup> ، ۲۰۰۶	شایستگی عبارت است از ترکیبی از دانش صریح و ضمنی، رفتارها و مهارت‌هایی که نیروی پتانسیل لازم برای انجام اثربخش وظیفه را به فرد می‌دهد.
هرلین <sup>۲</sup> ، ۲۰۰۹	شایستگی چتری باز است که آنچه برای موفقیت نیاز است توضیح می‌دهد.
کرمی، ۱۳۸۶	شایستگی مجموعه رفتارها یا فعالیت‌های مرتبط، انواع دانش، مهارت‌ها و انگیزه‌هاست که پیش‌نیازهای رفتاری، فنی و انگیزشی برای عملکرد موفقیت‌آمیز در یک نقش یا شغل مشخص است.
کرمی، ۱۳۸۶	فرهنگ آکسفورد شایستگی را به‌عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام یک وظیفه تعریف می‌کند.

همان‌طور که در جدول فوق قابل‌مشاهده است برخی پژوهشگران شایستگی را ترکیبی از دانش و مهارت دانسته و برخی دیگر علاوه بر آن، توانایی و نگرش را نیز لحاظ کرده‌اند و برخی شایستگی را منعکس‌کننده‌ی فرهنگ و ارزش‌های سازمان دانسته‌اند با این وجود به نظر می‌رسد برخی جنبه‌های تعاریف شایستگی نسبتاً ثابت‌اند. بررسی و تحلیل تعاریف فوق نشان می‌دهد که نکات مشترک قابل‌تشخیصی در تمامی این تعاریف وجود دارد که عبارت‌اند از:

- شایستگی شامل دانش، مهارت و ویژگی‌های فردی از جمله: انگیزه، مفهوم‌های ذهنی، ارزش، نگرش و ویژگی‌های فیزیکی

<sup>1</sup> - Draganidis & Mentzas

<sup>2</sup> - Herlin

- شایستگی آن دسته از خصوصیات شاغلان است که زیربنای رفتارهای موفق شغلی آنان را تشکیل می‌دهد و موجب عملکرد برتر و مؤثر فرد در آن شغل، وظیفه یا شرایط می‌شود.
- شایستگی‌ها باید قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری باشند و باثبات و تکرار در رفتار فرد مشاهده شوند [xxi i]

در اکثر تعاریف آمده است شایستگی باید:

- ❖ به‌طور مؤثر و قابل استفاده تعریف شده و از طریق رفتارهای قابل مشاهده اندازه‌گیری شود.
- ❖ جنبه‌های فرد مثل دانش، مهارت و توانایی را بیشتر از جنبه‌های شغل مثل وظایف و الزامات شغل آشکار سازد.
- ❖ عملکرد خوب را از عملکرد بد تفکیک کند.
- ❖ با اهداف و نتایج سازمانی پیوند داشته و برای آن‌ها مهم باشد.
- ❖ از گروه یا دسته‌های رفتارهای قابل مشاهده ساخته شوند [xxi v]

فرنهام<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) بیان می‌کند که اگرچه واژه‌ی شایستگی جدید و مد روز است اما مفهوم آن قدیمی است. کرسیتید (۱۹۹۸) براین باور است که رویکرد شایستگی، رویکرد جدیدی در مدیریت منابع انسانی نیست و رومی‌ها در تلاش برای دستیابی به صفات جزئی و تفصیلی سرباز خوب رومی از آن استفاده می‌کردند [xxv]

### شایستگی مدیران

رویکرد شایستگی در مدیریت منابع انسانی رویکرد جدیدی نیست و ردپای آن را می‌توان در متون فلسفی افلاطون و روم باستان که شکلی از شایستگی را در تلاش برای ارائه ویژگی‌های یک سرباز خوب رومی<sup>۲</sup> به کار بردند، یافت. ادبیات مربوط به مدیریت و رهبری سرشار از تحقیقاتی است که در آن‌ها می‌خواهند ویژگی‌های یک رهبر خوب<sup>۳</sup> را تعریف کنند و روانشناسان سال‌هاست که درصددند رابطه‌ای منطقی بین ویژگی‌های فردی، رفتاری و خروجی‌های کار را مشخص نمایند. از اواسط دهه هشتاد، توسعه و ارزیابی شایستگی‌های مدیریتی مورد توجه سازمان قرار گرفت. دلیل عمده چنین توجهی، این باور بود که توسعه شایستگی‌های مدیریتی منافع بی‌شماری را برای سازمان به همراه دارد و این باور هنوز پابرجاست. فایول<sup>۴</sup> اعتقاد راسخ داشت که مدیریت یک استعداد ذاتی نیست، بلکه مانند هر مهارت دیگر قابل اکتساب است. اعتقاد عمومی و رایج قبل از او این بود که «مدیران زاده می‌شوند، نه اینکه

<sup>1</sup> - Furnham

<sup>2</sup> - The Good Soldier Roman

<sup>3</sup> - Good leader

<sup>4</sup> - Fayol

ساخته می‌شوند». فایول براین باور بود که اگر اصول زیربنایی مدیریت شناخته و درک شود، مدیریت را می‌توان آموخت [xxvi]

در تعریف شایستگی مدیران گفته‌اند: خصوصیات و رفتارهایی که منجر به اثربخشی مدیران در محیط شغلی شود؛ مانند دانش، مهارت‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، نگرش، اعتبار حرفه‌ای و غیره [xi] کرون در تحقیق خود بر اساس تحقیقات قبلی در ارتباط با شایستگی‌های مدیریتی، شایستگی‌های حساسیت، خلاقیت، نتیجه گرایی، ابتکار، سازگاری، مهارت ارتباطی و تصمیم‌گیری را بدون توجه به نوع سازمان و زمینه مربوطه و مناسب برای انواع سازمان‌ها استخراج کرده است. [viii] اسپنسر<sup>۱</sup> پنج سطح مختلف از شایستگی‌ها را تعریف کرد: انگیزه، صفات، تصور از خود، دانش و مهارت. آن‌ها استدلال کردند که شایستگی‌ها ویژگی‌های اساسی فردی هستند که به‌طور کلی به معیار مرجع عملکرد مؤثر و یا برتر در یک وضعیت شغلی مرتبط می‌شوند. این تحقیق باعث شد بسیاری از سازمان‌ها به تعریف مدل‌های شایستگی مدیر خود به امید ایجاد سیستم‌های منابع انسانی که آن‌ها را در انتخاب و توسعه افراد با عملکرد بالا برای پر کردن پست‌های مدیریتی کمک خواهد کرد، بپردازند. تحقیقات شایستگی مدیریتی به‌منظور تعریف این‌ها که آیا مشخصات عمومی شایستگی برای همه مدیران در تمام سطوح وجود دارد و یا اگر سطوح مختلف مدیران نیاز به شایستگی‌های مختلف برای موفقیت دارد، ادامه دارد. تا به امروز، این یکی از مباحث کانونی در تحقیقات شایستگی باقی‌مانده است. سازمان‌ها جهت توضیح معیارهای اساسی یک شغل خاص، بیش از سه دهه در حال طراحی و کاربرد مدل شایستگی می‌باشند. [xiv]

### پیشینه پژوهش

محقق	سال	عنوان	نتایج/یافته‌ها
[۹]	۱۳۹۹	<u>طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی برای استفاده در مرکز ارزیابی و توسعه</u>	نتایج پژوهش نشان داد مولفه‌های الگوی شایستگی مدیران آموزش و پرورش جهت استفاده در کانون ارزیابی عبارتند از: شایستگی دانشی، شایستگی حرفه‌ای، شایستگی شخصیتی، شایستگی اجرای اجرایی، شایستگی رهبری و هدایت، شایستگی ارتباطی و شایستگی ادراکی؛ که هر کدام از این مولفه‌ها شامل زیرمولفه‌ها و شاخص‌هایی هستند که بیشتر آنها در بین مدیران مدارس، میانی و عالی آموزش مشترک است و در بعضی شاخص‌ها هم متمایز هستند

<sup>1</sup> - Spencer

<p>نتایج نشان داد که مهمترین لایه های شایستگی مدیران حوزه فناوری اطلاعات در بعد شایستگی های بنیادی شامل لایه شایستگی های عمومی فردی و لایه شایستگی های آموزشی و در بعد شایستگی های فناورانه شامل لایه شایستگی های عمومی و لایه شایستگی های حرفه ایی مدیران فناوری اطلاعات است</p>	<p>طراحی مدل شایستگیهای بنیادی و فناورانه مدیران حوزه فناوری اطلاعات</p>	<p>۱۳۹۹</p>	<p>[xxvi i]</p>
<p>نشان داد چهار معیار اصلی مدل شامل (ویژگی های فردی، مهارت های مدیریتی، توانایی های فردی و عوامل سازمانی) است</p>	<p>تدوین مدل فرایندی شایستگی های مدیران منابع انسانی بخش دولتی با تاکید بر سیاست های کلی نظام اداری.</p>	<p>۱۳۹۸</p>	<p>[xxvi i i]</p>
<p>نشان دادند که توجه به معمار و شریک استراتژی، توانایی مدیریت تغییر و تحول سازمانی، توانایی کشف، جذب و نگهداشت استعدادها، توانایی طراحی و بازنگری سازمان، توانایی مدیریت فرهنگ سازمانی، درک و شناخت کسب و کار، معمار و مجری عملیات و فرآیندهای، اعتبار فردی، تکنولوژی و توسعه دهنده سرمایه انسانی " به عنوان شایستگی های مورد نیاز مدیران و متخصصان منابع انسانی ضروری است</p>	<p>مدل شایستگی مورد نیاز مدیران و متخصصان منابع انسانی در شرکت گاز استان آذربایجان شرقی با استفاده از تکنیک ISM</p>	<p>۱۳۹۵</p>	<p>[iii]</p>
<p>در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فهرست شایستگی های مدیران دانشگاه بر مبنای سه چارچوب شایستگی های مدیریتی، فردی و اجتماعی استوار می باشد.</p>	<p>طراحی مدل شایستگی مدیران در سازمان های فرهنگی کشور</p>	<p>۱۳۹۳</p>	<p>[xxi x]</p>
<p>در این پژوهش که به بررسی رابطه میان تفکر استراتژیک و اثربخشی رهبری در بانکهای کشور کنیا پرداخته اند، به شایستگی های مرتبط با تفکر استراتژیک و شایستگیهای مرتبط با اثربخشی رهبران شامل تفکر استراتژیک عمومی، تمرکز بر روی اهداف، داشتن نگاه سیستمی و سازماندهی گروهی اشاره شده است</p>	<p>رابطه بین تفکر استراتژیک و اثربخشی رهبری در بانکهای بومی کنیا</p>	<p>۲۰۱۸</p>	<p>[xxx]</p>
<p>نتایج در سه بخش فرآیند آموزش، پاداش و استخدام مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان داد که این سه محور باید به عنوان اصلی ترین مولفه های شایستگی مدیران در نظر گرفته شود.</p>	<p>بررسی مدل های شایستگی مدیران در بخش دولتی</p>	<p>۲۰۱۶</p>	<p>[xxxi]</p>
<p>تجزیه و تحلیل موضوعی برای رمزگذاری داده ها مورد استفاده قرار گرفته که به هشت بعد هوش و استعداد، آگاهی و دانش عمومی، نگرش ها و ارزش ها، ویژگی های شخصیتی، مهارت های تصمیم گیری، مهارت های ارتباطی، توانایی های مدیریت و رهبری اشاره شده است.</p>	<p>یک الگوی شایستگی برای مدیران بهداشت عمومی</p>	<p>۲۰۱۶</p>	<p>[xxxii]</p>



<p>با توجه به نتایج برخی از شایستگی‌های موردنیاز مدیران شناسایی عبارت‌اند از: ارتباطات اثربخش، یادگیری مستمر، مدیریت اثربخش منابع، انعطاف‌پذیری، ادراک میان فردی، حرفه‌ای گرای، کار تیمی و رهبری و درک سازمان.</p>	<p>توسعه مدل شایستگی‌های برای قرن ۲۱ در سازمان پسوند</p>	<p>۲۱۰۹</p>	<p>[xxxii]</p>
<p>شایستگی‌های موردنیاز مدیران، نفوذ و تأثیرگذاری، مسئولیت اجتماعی، توانایی پژوهش، میل به موفقیت، توانایی تصمیم‌گیری، مهارت بین فردی، ابتکار، اعتمادبهنفس و توانایی مدیریت منابع انسانی هستند</p>	<p>طراحی سیستم آموزش برای مدیر سطح میانی در شرکت های زغال سنگ بر اساس مدل شایستگی</p>	<p>۲۰۲۰</p>	<p>[xxxiv]</p>
<p>به این نتیجه رسید برای عملکرد بال، افراد نیاز دارند که شایستگی‌هایی مانند موفقیت‌مداری، نفوذ، تفکر مفهومی، تفکر تحلیلی، قوه ابتکار، اعتمادبهنفس، درک میانفردی، جستجوی اطلاعات، کار تیمی و مشارکت و تخصص را داشته باشند</p>	<p>کاوش کردن عملکرد بالا صلاحیت های ضروری مدیران</p>	<p>۲۰۲۰</p>	<p>[xxxv]</p>

بررسی پیشینه پژوهش نشان می دهد که تا کنون چارچوب بومی و مناسبی برای تدوین الگوی شایستگی مدیران راهبردی بهزیستی ارائه نشده است. لذا مسئله اصلی این پژوهش نبود الگوی مناسبی برای تعریف و سنجش شایستگی مدیران راهبردی است. با توجه به آنچه بیان شد هدف کلی این پژوهش توسعه دانش مربوط به تدوین الگوی شایستگی در ابعاد نظری و عملی متناسب با عملکرد سازمان بهزیستی بالادست مدیران آن است تا این سازمان بتواند به سرعت شایستگی های مورد نیاز سطح راهبردی خود را شناسایی کرده و آن را در قالب الگویی منظم تدوین نماید، در راستای پاسخگویی به مسئله اصلی این پژوهش و تامین هدف کلی آن سوال های اساسی این پژوهش به شرح زیر است:

۱. الگوی مناسب شایستگی مدیران راهبردی بهزیستی چگونه است؟
۲. اولویت بندی این مولفه ها بر حسب اهمیت از دیدگاه خبرگان چگونه است؟

### ۳. روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی است که به صورت میدانی انجام گردید. روش پژوهش حاضر از نظر روش گردآوری داده‌ها آمیخته است که به صورت کیفی- کمی اجرایی گردیده و طرح پژوهش اکتشافی متوالی و از نوع ابزارسازی است. بدین صورت که ابتدا بخش کیفی در جهت شناسایی مؤلفه‌های شایستگی مدیران راهبردی و در ادامه بخش کمی جهت بررسی آماری، یافته‌های بخش کیفی انجام گردید.

این پژوهش در بخش کیفی با روش تحلیل مضمون انجام شده است. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش فرآیندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند [xxxvi]. چهار روش مرسوم در تحلیل مضمون به این شرح هستند: الف) قالب مضامین ب) ماتریس مضامین ج) شبکه مضامین د) تحلیل مقایسه‌ای [xxxvii]. در این پژوهش از روش تحلیل شبکه مضامین استفاده شده است. شبکه مضامین روش مناسبی در تحلیل مضمون است که آتراید - استرلینگ آن را توسعه داده است. شبکه مضامین، بر اساس روندی مشخص، پایین‌ترین سطح قضایای پدیده را از متن بیرون می‌کشد (مضامین پایه)؛ سپس با دسته‌بندی این مضامین پایه‌ای و تلخیص آن‌ها به اصول مجردتر و انتزاعی‌تر دست پیدا می‌کند (مضامین سازمان دهنده)؛ در قدم سوم، این مضامین عالی در قالب استعاره‌های اساسی گنجانده شده و به صورت مضامین حاکم بر کل متن درمی‌آیند [xxxviii]. سپس این مضامین به صورت نقشه‌های شبکه تارنما، رسم و مضامین برجسته هر یک از این سه سطح همراه با روابط میان آن‌ها نشان داده می‌شود.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۵ نفر از اساتید دانشکده‌های مدیریت و مدیران خبره راهبردی بهزیستی شاغل در سازمان بهزیستی استان خراسان رضوی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و قضاوتی انتخاب شدند. حجم و تعداد افراد نمونه با توجه به سطح اشباع نظری در نظر گرفته شد. اشباع نظری زمانی اتفاق می‌افتد که محقق به این نتیجه برسد که در مرحله‌ای از کار به مفاهیم و پاسخ‌های مشابه دست یافته و مفاهیم جدیدی ظهور نیابد در حین تحقیق نیز جمع‌آوری داده‌ها با استفاده روش مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام و مصاحبه‌ها تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت یعنی با افزایش تعداد مصاحبه‌ها نظر جدیدی از افراد یافت نشد و نظرات سایر مصاحبه‌شوندگان همانند نظرات قبلی تکرار می‌شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. معیارهای ورود به پژوهش، سابقه کاری بالای ۱۵ سال، رضایت داشتن به شرکت در پژوهش و توانایی بازگویی تجارب بود. معیار خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به شرکت در ادامه فرآیند پژوهش بود.

#### جدول ۲) ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

ویژگی‌های جمعیت شناختی	گروه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۶	۴۰٪
	مرد	۹	۶۰٪
سطح تحصیلات	کارشناسی ارشد	۲	۱۳/۳۳٪
	دکتری	۱۳	۸۶/۶۷٪
سابقه کار	۱۵ - ۲۰ سال	۲	۱۳/۳۳٪

۰/۵۳/۳۳	۸	سال ۲۵ - ۲۱
۰/۳۳/۳۴	۵	سال ۳۰ - ۲۶

برای بررسی روایی و پایایی از روش [xxxxi x] استفاده شد. گوبا و لینکلن، چهار ملاک باورپذیری<sup>۱</sup>، اعتمادپذیری<sup>۲</sup>، تاییدپذیری<sup>۳</sup> و قابلیت انتقال<sup>۴</sup> را برای بررسی قابلیت اعتماد معرفی نمودند. باورپذیری با قابل باور بودن یا قانع کننده بودن پژوهش در ارتباط است، باورپذیری را استدلال‌ها و فرآیندهای ضروری برای اعتماد به نتیجه تحقیق بیان می‌دارد. در این پژوهش برای باورپذیری از چهار روش ممیزی بیرونی<sup>۵</sup> و بازبینی نتایج توسط اطلاع‌رسان‌ها و چند سوپه سازی و درگیری طولانی مدت استفاده شد. در فاز کمی، جامعه آماری شامل خبرگان و اساتید دانشگاهی است که به تعداد ۱۲ نفر از آن‌ها پرسشنامه‌ای در زمینه مولفه های شایستگی مدیران راهبردی که با استفاده از پیشینه پژوهش و نظرات خبرگان در حوزه مدیریت راهبردی طراحی شده بود ارسال شد. این پرسشنامه از نوع بسته پاسخ و شامل ۲۵ مقوله و ۴ شاخص بود که بر اساس اهمیت امتیازبندی پاسخ‌دهندگان ثبت می‌گردید. برای وزن دهی شاخص‌ها از روش آنتروپی شانون استفاده شده است در ذیل به صورت خلاصه اشاره می‌گردد. از جمله روش‌های تعیین وزن شاخص‌ها، می‌توان از روش آنتروپی شانون استفاده نمود. به منظور ماتریس تصمیم‌گیری از فرمول (۱) استفاده می‌شود.

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} ; \forall i, j \quad \text{فرمول (۱)}$$

آنتروپی در تئوری اطلاعات معیاری است برای مقدار عدم اطمینان بیان شده توسط یک توزیع احتمال گسسته ( $p_i$ )، این عدم اطمینان به صورت زیر تشریح می‌شود. [xl] ابتدا ارزشی را با نماد E محاسبه می‌شود:

$$E = -K \sum_{i=1}^n [p_i \cdot \ln p_i] \quad \text{فرمول (۲)}$$

$$K=1/\ln m$$

- 
1. Credibility
  2. dependability
  3. Confirmability
  4. Transferability
  5. External audit

سرانجام برای اوزان ( $W_j$ ) از شاخصهای موجود خواهیم داشت:

$$w_j = \frac{d_j}{\sum_{j=1}^n d_j} ; \forall j \quad \text{فرمول (۳)}$$

#### ۴. یافته‌های پژوهش

##### سوال اول پژوهش: الگوی مناسب شایستگی مدیران راهبردی بهزیستی چگونه است؟

سه‌گام اصلی تحلیل شبکه مضمونی شامل تجزیه متن، اکتشاف متن و سپس یکپارچه کردن اکتشافها است. در گام اول ابتدا مصاحبه‌های ضبط‌شده به صورت مکتوب درآمد، سپس با یادداشت‌های برداشته‌شده طی جلسات مصاحبه‌ها تکمیل شده است. پس از آن بامطالعه دقیق متون، ابتدا برای هر یک از مصاحبه‌های تهیه‌شده، همه ایده‌های مستقل در قالب مضامین پایه شناسایی شده و به هر کدام یک کد اختصاص داده شده است. این کار برای هر کدام از مصاحبه‌ها، انجام شده و در صورت وجود بخش‌هایی با مضامین مشابه در متن مصاحبه‌های قبلی، از همان کدهای قبلی، به عنوان نشانگر آن‌ها استفاده شده است. در این پژوهش تعداد ۷۸ مضمون پایه استخراج شد. پس از دست یافتن به مضامین پایه‌ای، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر با توجه به مضامین پایه‌ای انتزاع شده‌اند. در این مرحله سعی شده است با سازمان‌دهی مجدد مضامین اولیه یا همان مضامین پایه‌ای به مضامین انتزاعی‌تری دست یابیم که ما را به مضمون‌های اصلی‌تر، فراگیرتر و مرکزی‌تر رهنمون سازد. در این مرحله تعداد ۲۵ مضمون سازمان دهنده استخراج شده است. با بررسی و تحلیل مضامین مرتبط ۴ مضمون فراگیر الف) شایستگی‌های راهبردی ب) شایستگی‌های فردی ج) شایستگی‌های سازمانی و د) شایستگی‌های رهبری استخراج شده است که در ادامه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳) مضمون‌های مرتبط باشایستگی‌های مدیران راهبردی

مضمون‌های پایه	مضمون‌های سازمان دهنده	مضمون فراگیر
ارائه روشی منظم و مدون، برای تعیین فعالیت‌های اثربخش در به انجام رساندن مأموریت‌ها و مسئولیت‌های محوله به حوزه مدیریت براساس چشم‌انداز کلان و برنامه راهبردی سازمان برخوردار از تفکر اجرایی و تمرکز تلاش‌های شخصی برای کسب نتایج بهره‌ور و متناسب با اهداف سازمانی	نتیجه‌گرایی	شایستگی راهبردی

<p>ایجاد، توسعه و حفظ ارتباطات، روابط و پیوندهای داخلی و خارجی به منظور تسهیل دستیابی به اهداف سازمانی و مأموریت های برخاسته از چشم انداز و راهبردها برخورداری از توانایی لازم به منظور تعریف اهداف مشخص، شفاف، قابل اندازه گیری، قابل حصول، واقعی و معین در محدوده زمانی مناسب همسوسازی رفتار فردی با اهداف سازمانی</p>	<p>هدف گذاری</p>	
<p>تحلیل و قضاوت و حل مسئله شناخت و تحلیل و درک وظایف سازمان های مرتبط تفسیر، ایجاد ارتباط و تحلیل یکپارچه اطلاعات به منظور ارزیابی منطقی موقعیت ها با استفاده از منطق استقرایی و استنتاجی به زیر سؤال بردن رویکردهای متداول و کشف جایگزین ها و پاسخ به چالش ها به کارگیری راهکارهای خلاقانه، شهودی و دیدگاه های جدید هوش و قضاوت طرح ریزی و اولویت بندی مسائل راهبردی</p>	<p>تفکر تحلیلی</p>	
<p>استقبال از تغییر و آغازگری و تسهیل تأثیر آن بر افراد، بخش ها و سازمان از طریق ایجاد یک استراتژی تغییر پایدار فراهم آوردن جوی مثبت و خوش بینانه برای تغییر و رفع موانع موفقیت توانایی طراحی و بازنگری در سازمان پایدارسازی تغییر از طریق اقدامات منابع انسانی توجه به مغایرات و شناسایی سریع مباحث کلیدی</p>	<p>مدیریت تغییر</p>	
<p>تمایل به دیدن چشم اندازها و افق های دور</p>	<p>تفکر راهبردی</p>	

<p>توانایی تفکر راهبردی و بلندمدت جهت ایجاد و تبیین اهداف استراتژیک و راهبردهای سازمانی به صورت مرتبط و هم افزا</p> <p>توانایی خلق، گسترش و پیگیری چشم انداز مطلوب</p>		
<p>پایش روندهای محیط جهت پیش بینی اثر آنها بر سازمان</p> <p>آگاهی از نظام اعتقادی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه</p> <p>توانایی پیشبینی تحولات و آماده بودن برای آینده</p>	<p>آگاهی محیطی</p>	
<p>جهت گیری راهبردی، شناخت و درک شرایط بین المللی و روندهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی</p> <p>آشنایی با چشم اندازها و رسالت کشور</p> <p>تبیین جایگاه بخشی در تحقق شاخص های توسعه ای، فرایندهای تصمیم گیری و خط مشی گذاری عمومی</p>	<p>دانش راهبردی</p>	
<p>عدالت در مصرف بیت المال و پرهیز از اسراف، داشتن اعتقاد و پایبندی به ضرورت تعریف و ترویج ارزش ها و اصول اخلاقی ناظر بر حرفه مدیریت و حفظ صداقت</p> <p>راستی و سلامت اداری و قابلیت اجرای این اصول در مراودات درون سازمانی و برون سازمانی به صورت یک الگوی اخلاقی</p>	<p>تعهد ایمانی</p>	<p>شایستگی های فردی</p>
<p>حفظ آرامش و متانت در شرایط دشوار و پیش بینی ناپذیر،</p> <p>تلاش برای بررسی و حل مسائل با شکیبایی کامل و برخورداری از توانایی تحمل فشار و استرس در شرایط گوناگون</p>	<p>انعطاف پذیری</p>	

تنظیم رفتارها برای کار کردن به طور مؤثر و کارآمد در موقعیت های متغیر و محیط ها و فرهنگ های گوناگون و با افراد مختلف و تیم های مدیریتی برای حداکثر استفاده از منابع و توانمندی های موجود سازمان بردباری فرهنگی و هدایت دیگران		
ایمان به توانایی های ذاتی و استعدادهای فطری خویش اطمینان از پیشرفت مستمر در افزایش دانش و مهارت ها، رویکردها و درگیر شدن در تجربیات و چالش های جدید مهارت ها و توانمندی های اجتماعی	خودکارآمدی	
پذیرفتن مسئولیت در قبال تصمیم ها و اقدام های خود و نتایج آن در سازمان روحیه خدمتگزاری و مهرورزی پذیرفتن مسئولیت شکست ها صراحت و قاطعیت	مسئولیت پذیری	
انگیزه درونی لازم و کافی برای تلاش جهت فراتر رفتن از متوسط عملکرد در خود حفظ انرژی، هیجان و خوشبینی در کارها	خودانگیزشی	
مدیریت مؤثر عواطف و هیجان ها، منابع و زمان خود ایجاد تعادل کار و زندگی و بهبود کیفیت زندگی کاری	خود مدیریتی	
آگاهی از ارزش های شخصی، و الگوهای اخلاقی شناخت سبک روابط بین فردی، نقاط قوت و ضعف و عواطف شخصی و درک تأثیر آن بر روابط با دیگران	خودآگاهی	

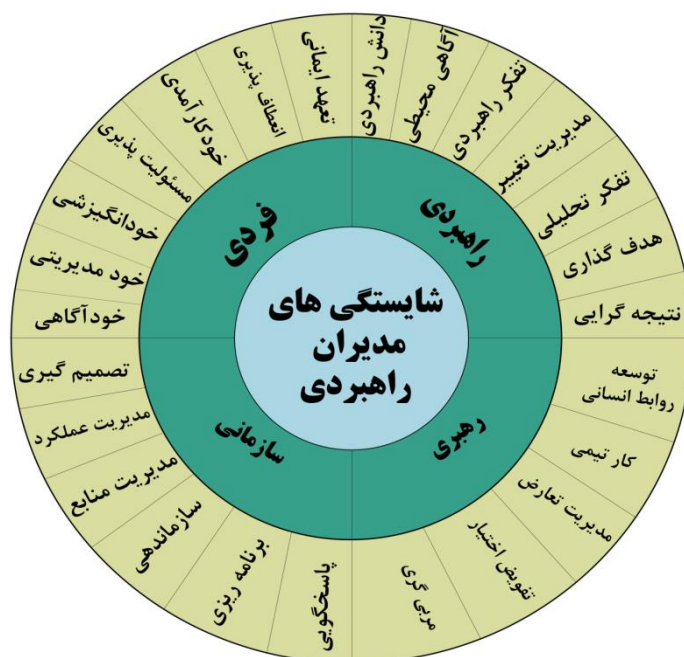
مقایسه داده ها از منابع گوناگون و استفاده از رویکردهای کارا به منظور انتخاب مجموعه ای از اقدامات یا ایجاد راهکارهای مناسب	تصمیم گیری	<b>شایستگی سازمانی</b>
شناخت و درک مسائل تخصصی و حرفه ای در حوزه کاری و نقش آن در خروجی ها و هدایت مدیریت برای بهبود شاخص های عملکردی توان ارزیابی فعالیت های افراد تحت سرپرستی خود، ارائه بازخوردهای رفتاری و عملکردی سازنده به آنها با هدف نظارت مؤثر مهارت لازم برای شناخت فرایندهای کاری و سازمانی و وظایف شغلی و تشخیص اهمیت و اولویت آنها را دارد و براساس توانمندی افراد توانایی ارزیابی قبل از اقدام و اقدام بر اساس ارزیابی و شناخت	مدیریت عملکرد	
اهتمام به آموزش، پرورش نیروی انسانی تبلیغ افکار و ایده ها، ایجاد محیط کار بهره ور و انجام کار با بهره وری فرایند به کارگیری مؤثر و کارآمد منابع مادی، اطلاعات و دانش سازمانی و اعمال مدیریت کارا	مدیریت منابع	
رعایت سلسله مراتب شناخت و درک کارکرد سازمان، ساختار و فرهنگ سازمانی آن ایجاد همکاری های سازمانی و هماهنگی با حوزه های گوناگون داخل سازمان و خارج سازمان	سازماندهی	
برنامه ریزی بر مبنای مشاهدات عینی برنامه ریزی بر اساس خرد جمعی	برنامه ریزی	
تعهد به وظایف و مسئولیت های مدیریتی خود (جامعه، دولت، شهروندان، کارکنان و ارباب رجوع)	پاسخگویی	



<p>ارائه پاسخ لازم به درخواست زیردستان و ارباب رجوع و راهنمایی و همراهی با آنان، آمادگی کامل برای ارائه خدمت و درک و توجه به نیازهای زیردستان در عملکردهای سازمانی و کسب رضایت ارباب رجوع در ارائه خدمات باکیفیت پیگیری و حضور در صحنه</p>		
<p>تسهیم اطلاعات، تجربه ها و آموخته های خود با دیگران ایجاد هم افزایی در سازمان توجه به ابعاد عاطفی کارکنان پدید آوردن احساس مفید بودن در کارکنان با ارائه گزارش پیشرفت توجه به نیاز و تنوع مخاطبین</p>	<p>مربی گری</p>	
<p>تقسیم کار و تفویض اختیار میان افراد و واحدهای سازمانی و گروه های کاری و ایجاد ارتباط میان آنان</p>	<p>تفویض اختیار</p>	
<p>توانایی تعریف منابع ایجاد تعارض بین خود و دیگران و گام برداشتن در جهت غلبه بر ناهماهنگی ها با تمرکز بر روی حل مسائل توانایی مدیریت فرهنگ سازمانی مهارت های استدلال اجتماعی</p>	<p>مدیریت تعارض</p>	<p>شایستگی رهبری</p>
<p>ایجاد محیطی مناسب برای انجام کار گروهی تشکیل و هدایت گروه های کاری گوناگون با استفاده از ابزارهای نوین مدیریتی در جهت تحقق اهداف سازمان اقدام برای انجام امور در حوزه مسئولیت خود با جلب مشارکت سایرین (کارکنان و ارباب رجوع) و اخذ پیشنهادهای آنان برای بهبود فعالیت ها</p>	<p>کار تیمی</p>	

<p>ایجاد و حفظ پایگاه قدرت، مذاکره، کسب توافق و تعهد</p> <p>ایجاد و نگهداری روابط سالم و بهره مندی از هوش عاطفی و هیجانی</p> <p>ایجاد فضای مؤثر کاری بین خود و دیگران از طریق ایجاد اعتماد، همدلی، گوش سپردن به دیگران</p> <p>توانایی برقراری رابطه مبتنی بر احترام و درک متقابل با افراد مختلف و برقراری ارتباط متقابل بین اجزای مختلف کار</p>	<p>توسعه روابط انسانی</p>	
---	---------------------------	--

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، شبکه مضامین شایستگی‌های مدیران راهبردی در شکل شماره ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱. شبکه مضامین شایستگی‌های مدیران راهبردی

**سوال دوم پژوهش: اولویت بندی این مولفه ها بر حسب اهمیت از دیدگاه خبرگان چگونه است؟**

از آنجاکه میزان اجماع خبرگان در خصوص ابعاد شایستگی مدیران با استفاده از آنتروپی شانون استفاده شده، بر اساس الگوریتم در بخش قبل، به استخراج درجه اهمیت هر یک از مقوله ها پرداخته شده است. جدول (۴) ماتریس داده های بهنجار شده با فرمول (۱) را نشان می دهد.

**جدول (۴) ماتریس داده های بهنجار شده برای مقوله های مربوط به خبرگان**

خبرگان	فردی	راهبردی	رهبری	سازمانی
۱	۰.۰۵۰	۰.۰۷۲	۰.۱۲۸	۰.۲۱۷
۲	۰.۱۰۰	۰.۰۷۲	۰.۱۲۸	۰.۱۳۰
۳	۰.۰۵۰	۰.۰۷۲	۰.۰۵۱	۰.۱۳۰
۴	۰.۰۲۶	۰.۰۳۸	۰.۰۲۷	۰.۰۴۹
۵	۰.۰۷۵	۰.۰۷۲	۰.۰۵۱	۰.۰۴۳
۶	۰.۰۵۰	۰.۲۰۳	۰.۰۵۱	۰.۱۳۰
۷	۰.۰۷۵	۰.۰۷۲	۰.۰۵۱	۰.۰۴۳
۸	۰.۰۵۰	۰.۰۷۲	۰.۰۵۱	۰.۰۴۳
۹	۰.۰۵۰	۰.۰۷۲	۰.۰۵۱	۰.۰۴۳
۱۰	۰.۳۰۰	۰.۰۷۲	۰.۱۲۸	۰.۰۴۳
۱۱	۰.۱۰۰	۰.۰۷۲	۰.۱۲۸	۰.۰۴۳
۱۲	۰.۰۵۰	۰.۰۷۲	۰.۱۲۸	۰.۰۴۳

جدول (۵) میزان عدم اطمینان ( $E_j$ ) حاصل از هر یک از مقوله ها طبق فرمول (۲) را نشان می دهد. لازم به ذکر است که  $K=0.4024$

**جدول (۵) میزان عدم اطمینان ( $E_j$ ) حاصل از هر یک از مقوله ها**

مقوله	فردی	راهبردی	رهبری	سازمانی
ضریب اهمیت ( $E_j$ )	۰.۸۸۶	۰.۹۴۵	۰.۹۳۷	۰.۸۹۸

ضریب اهمیت هر یک از مقوله ها با استفاده از فرمول (۳) در جدول (۶) آمده است.

## جدول ۶) ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌ها

مقوله	فردی	راهبردی	رهبری	سازمانی
ضریب اهمیت (Wj)	۰.۱۶۱	۰.۱۷۲	۰.۱۷۰	۰.۱۶۳

در خصوص مؤلفه‌های شایستگی مدیران راهبردی بهزیستی از میان شاخص‌های پیشنهادی و شناسایی شده از مبانی نظری، ۴ مؤلفه شایستگی راهبردی، رهبری، فردی و سازمانی با ۷۷ شاخص مورد تأیید خبرگان قرار گرفت. ضریب اهمیت شایستگی راهبردی ۰.۱۷۲ به دست آمده است و به عنوان بیشترین اهمیت نسبت به بقیه مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد که اجماع نظرات خبرگان در شایستگی فردی با کمترین ضریب اهمیت به میزان ۰.۱۶۱ به دست آمده است.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، الگوی مفهومی برای تدوین مدل شایستگی مدیران راهبردی در سازمان بهزیستی ارائه نمود. بر این اساس، گام‌های عملیاتی طراحی مدل شایستگی شامل استخراج شایستگی‌های اولیه از مطالعات تطبیقی در حوزه فعالیت سازمان، دسته‌بندی شایستگی‌های استخراج شده از مطالعات تطبیقی، بررسی کمی اهمیت هر یک از شایستگی‌های دسته‌بندی شده بر اساس پرسشنامه، بررسی کیفی شایستگی‌های اولویت‌دهی شده بر اساس تکنیک دلفی و شرح شغل‌های مشاغل برای تکمیل شایستگی‌های اولیه و سپس تدوین مدل شایستگی با توجه به ابعاد فعالیت‌های سازمان می‌باشد. برای این منظور با مطالعه منابع معتبر بین‌المللی، مشاهده شد که سازمان‌ها و نهادهای بین‌المللی مختلفی شایستگی‌هایی را برای مدیران تدوین و منتشر نموده‌اند که قابل استفاده است. همچنین یافته‌های تحقیق نشان داد که شایستگی‌های استخراج شده از مطالعات تطبیقی، از منظر کارشناسان و خبرگان حوزه مدیریت منابع انسانی کاملاً مناسب و برای انجام موفق فعالیت‌ها در این حوزه ضروری است. همچنین لایه‌بندی شایستگی‌ها در چهار لایه پایه، راهبردی، فردی، سازمانی و رهبری کاملاً منطبق بر نیازها و نظرات خبرگی افراد سازمان بوده و جهت عملیاتی کردن و هم‌راستاسازی فعالیت‌ها در ذیل مأموریت‌ها و وظایف راهبردی سازمان مفید می‌باشد. این شایستگی‌ها با در نظر گرفتن استانداردهای خروجی و عملکرد شغلی که از افراد انتظار می‌رود تعریف و در نظر گرفته شده‌اند.

هم‌راستا با نتایج این پژوهش [ix], [Error! Bookmark not defined.], [iii], [Error! Bookmark not defined.], [Error! Bookmark not defined.], [Error! Bookmark not defined.], [Error! Bookmark not defined.], [Error! Bookmark not defined.] نتایج مشابهی را ارائه داده‌اند. با توجه به اهمیت جایگاه و نقش مدیران به عنوان برنامه ریزان، اداره‌کنندگان و هدایت‌گران سازمان، موفقیت نصیب سازمان‌هایی خواهد شد که با به‌کارگیری مؤثر انتخاب، انتصاب، پرورش و توسعه مدیران، فقط بر اساس شایستگی، نظارت و ارزشیابی مستمر و تشویق به مشارکت در فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها، بهره‌وری و تعالی سازمان را تضمین

نمایند. در این راستا، الگوی توسعه شایستگی مدیران، سبب تقویت فرایند استخدام، تقویت مدیریت عملکرد، شناسایی نیازهای آموزشی و توسعه، ایجاد ارتباط از طریق ادغام فرایندهای منابع انسانی و ایجاد انتظارات روشن برای موفقیت فرد و سازمان می‌گردد. در کشور ما، برخی از الزامات قانونی، از جمله سیاست‌های کلی نظام اداری و قانون مدیریت خدمات کشوری، دستگاه‌های اجرایی کشور را موظف به استقرار نظام مبتنی بر شایستگی و توجه به احراز شایستگی‌ها و عملکرد موفق کارکنان خود در مشاغل پیشین، در هنگام انتخاب، انتصاب و ارتقای شغلی آنان می‌نماید. به این منظور با توجه به اهداف سازمان بهزیستی در چشم‌انداز بیست‌ساله؛ از جمله:

۱. تلاش در جهت تحقق عدالت اجتماعی و ایجاد فرصت‌های برابر و ارتقاء سطح شاخص‌هایی از قبیل آموزش، سلامت، تأمین غذا، افزایش درآمد سرانه و مبارزه با فساد (بند ۱۲ سیاست‌های کلی سند چشم‌انداز)
۲. ایجاد نظام جامع تأمین اجتماعی برای حمایت از حقوق محرومان و مستضعفان و مبارزه با فقر و حمایت از نهادهای عمومی و مؤسسات خیریه مردمی با رعایت ملاحظات دینی و انقلابی (بند ۱۳ سیاست‌های کلی سند چشم‌انداز)
۳. تقویت نهاد خانواده و جایگاه زنان در آن و در صحنه‌های اجتماعی و استیفای حقوق شرعی و قانونی بانوان در همه عرصه‌ها و توجه ویژه به نقش سازنده آن‌ها. (بند ۱۴ سیاست‌های کلی سند چشم‌انداز)
۴. حمایت از تأمین مسکن گروه‌های کم‌درآمد و نیازمند (بند ۴۱ سیاست‌های کلی سند چشم‌انداز)
۵. توانمندسازی بخش‌های خصوصی و تعاونی به‌عنوان محرک اصلی رشد اقتصادی و کاهش تصدی دولت همراه با حضور کارآمد آن در قلمرو امور حاکمیتی در چارچوب سیاست‌های کلی اصل ۴۴ قانون اساسی. (بند ۴۷ سیاست‌های کلی سند چشم‌انداز)
۶. گسترش عدالت اجتماعی و تعادل‌های منطقه‌ای و رفع محرومیت‌ها خصوصاً در مناطق روستایی کشور. (مفاد بند ۱۹ سیاست‌های کلی سند چشم‌انداز)
۷. اصلاح نظام آموزشی کشور شامل، آموزش و پرورش، آموزش فنی و حرفه‌ای، آموزش عالی و کارآمد کردن آن برای تأمین منابع انسانی موردنیاز در جهت تحقق اهداف چشم‌انداز. (بند ۱۰ سیاست‌های کلان برنامه چهارم توسعه)

موجبات این امر را فراهم می‌سازد تا به نقش مدیران راهبردی این سازمان و تدوین الگوی شایستگی بیش از پیش توجه شود که بر اساس آخرین رهیافت‌ها و پژوهش‌های صورت گرفته، وجوب مدیرانی شایسته و توانمند جهت هدایت عملکرد بهینه سازمان در راستای اهداف مذکور محرز می‌گردد تا قادر باشد به عنوان یکی از سازمان‌های مهم و پیشرو در ایجاد رفاه اجتماعی موفق عمل نماید. پژوهش‌های

انجام شده نشان می‌دهد که یکی از مهمترین فعالیتهای مربوط به شایستگی مدیران و کارکنان، نیازسنجی علمی و دقیق بوده و همچنین برآورده سازی برنامه‌های شایستگی درگرو مشارکت و همکاری در برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی شایستگی‌ها است.

درگیر کردن مدیران به طور خاص و سایر ذینفعان به طور عام در برنامه‌های شایستگی، امری ضروری به نظر می‌رسد. همچنین، بافت سازمان و نوع مؤسسه مورد مطالعه، تأثیر زیادی بر نوع الگوی جامع شایستگی دارد، بنابراین باید رسالت و مأموریت شرکت را مدنظر قرار داده و در زمان اجرای آن، نظارت و ارزشیابی مستمر به منظور بهبود مستمر کیفیت برنامه‌ها صورت پذیرد و در ادامه پس از مشخص شدن نیازهای آموزشی، باید فرصت‌های آموزشی مناسب برای پاسخگویی به این نیازها را پیش‌بینی و اجرا کرد.

اگر برنامه‌ای که برای رشد و پیشرفت برگزار می‌شود، به شغل فعلی یا آتی مدیران ارتباط نداشته و علاوه بر دانش، توانایی، مهارت، نگرش و انگیزه را مدنظر قرار ندهد، ارزشی در بر نخواهد داشت و استفاده نامناسب از منابع آموزشی، موجب اتلاف وقت و در نتیجه، تحمیل هزینه‌های مالی برای سازمان می‌شود. از این رو، اهمیت طراحی الگوی توسعه شایستگی مدیران راهبردی بهیستی را می‌توان در نقش راهبردی سازمان در توسعه و رشد رفاه اجتماعی مورد نیاز در برآورده سازی سند چشم‌انداز کشور و نقش راهبردی مدیران در موفقیت سازمان دانست.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که بر اساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر با توجه به اولویت‌های مشخص شده در خصوص شایستگی‌های مطرح شده باید به هدفمند کردن آموزش‌های مدیران در سازمان بهیستی اقدام نمود. بر این اساس باید دوره‌های آموزشی در حوزه‌های مدیریت تغییر، مدیریت دانش، اصول و فنون مذاکره، تفکر استراتژیک و بهبود مهارت‌های مدیریت بحران و عملکرد اقدام نمایند.

## منابع

- [i] Mona N. Shah, Anand Prakash(2018). Developing generic competencies for infrastructure managers in India. *International Journal of Managing Projects in Business*, Volume: 11 Issue: 2, pp.366-381.
- پورعابدی، محمدرضا (۱۳۹۸)، طراحی مدل شایستگی چندبعدی مدیران و کارکنان، پژوهش‌های [ii] مدیریت منابع انسانی، دوره ۸، تابستان ۱۳۹۸، (پیاپی ۲۴).
- ایرانزاده، سلیمان، زنجانی، سعید (۱۳۹۵). مدل شایستگی مورد نیاز مدیران و متخصصان منابع [iii] . فصلنامه علمی ISM انسانی در شرکت گاز استان آذربایجان شرقی با استفاده از تکنیک پژوهش‌مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت، ۸(۳۰)، ۲۳-۵۰.
- بجانی، ابوالفضل، شهلائی، جواد، کشکر، سارا، غفوری، فرزاد. (۱۳۹۸). تدوین الگوی شایستگی [iv] مدیران سازمان‌های ورزشی کشور براساس نظریه داده‌بنیاد. مطالعات مدیریت ورزشی، ۱۱(۵۴)، ۱۰۹-۱۲۸.
- رمضان پناه ندا، علامه سیدمحسن، سماواتیان حسین، قانع نیا مریم(۱۳۹۹). طراحی الگوی توسعه [v] شایستگی‌های مدیران عالی و میانی شرکت ملی صنایع پتروشیمی ایران. مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت. ۱۱ (۴۴): ۶۵-۹۴.
- [vi] Ulrich, D., Brockbank, W., Younger, J., & Ulrich, M. (2017). *Global HR Competencies*. The University of Michigan, The RBL Group.
- حاج کریمی، عباسعلی (۱۳۹۸)، طراحی مدل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی در ایران، [vii] چشم‌انداز مدیریت دولتی، دوره ۲، زمستان ۱۳۹۸.
- [viii] Gunawan, J. & Aunguroch, Y. (2016). Managerial competence of first-line nurse managers: A concept analysis. *International Journal of Nursing Practise*, Vol. 23, No. 1, 2017, p. 1-7.
- خنفر، حسین، ابراهیمی، صلاح الدین، سیفی، علی، فیاضی، بی بی مرجان. (۱۳۹۹). طراحی الگوی [ix] شایستگی مدیران آموزشی برای استفاده در مرکز ارزیابی و توسعه. مدیریت مدرسه، ۸(۲)، ۱۳۹-۱۱۸.

- [x] پورعزت، علی اصغر (۱۳۹۸)، طراحی مدل شایستگی سفیران جمهوری اسلامی ایران، پژوهش‌های مدیریت [x]. منابع انسانی دوره ۱۱، تابستان ۱۳۹۸، (پیاپی ۳۶).
- [xi] بسیجی، عسل، بابایی زکلیکی، محمدعلی، حسین زاده شهری، معصومه، خدیور، آمنه. (۱۳۹۹). طراحی و [xi] اعتبارسنجی مدل شایستگی مدیران بازاریابی بین‌الملل. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۱۲(۲)، ۳۵-۶۲.
- [xii] توحیدی، ارسطو (۱۳۹۱). الگویی برای انتخاب مدیران راهبردی. مطالعات مدیریت راهبردی، ۱۱(۳)، ۱۵۵-۱۷۵.
- [xiii] حاج کریمی، عباسعلی؛ رضاییان، علی؛ هادیزاده، اکرم؛ بنیادی، علی (۱۳۹۱). طراحی مدل شایستگی های [xiii] مدیران منابع انسانی بخش دولتی در ایران، چشم انداز مدیریت، ش ۸، ۲۳-۴۳.
- [xiv] الوانی، مهدی؛ اردلان، امید و محمدی فاتح، اصغر (۱۳۹۵). طراحی و تدوین الگوی مناسب شایستگی های [xiv] مدیران و فرماندهان در سازمان ارتش جمهوری اسلامی ایران با بهره گیری از دیدگاه امام خامنه ای (مدظله العالی)، فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۸(۹)، ۱-۳۰.
- [xv] عباسپور، عباس. احمدی، منیژه. رحیمیان، حمید. دلاور، علی (۱۳۹۵). تبیین و ارائه مدل شایستگی [xv] سربازان در سازمان بازرسی کل کشور با رویکرد نظریه داده بنیاد. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۳(۱۰)، ۹۵-۱۲۴.
- [xvi] حاج کریمی، عباسعلی (۱۳۹۸)، طراحی مدل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی در ایران، [xvi] چشم‌انداز مدیریت دولتی، دوره ۲، زمستان ۱۳۹۸.
- [xvii] هوشیار، وجیهه، رحیم نیا، فریبرز. (۱۳۹۲). آرایه مدل شایستگی مدیران شعب در سیستم بانکی. فصلنامه [xvii] مدیریت توسعه و تحول، ۱۳(۱۳)، ۵۵-۶۸.
- [xviii] عاشقی، حسن، قهرمانی، محمد، نقورچیان، نادرقلی، (۱۳۹۶)، شناسایی و تبیین ابعاد، مولفه ها و شاخص [xviii] های توسعه شایستگی مدیران صنعت بانکداری، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴(۱۴)، ۵۷-۷۶.
- [xix] درخشان، مژگان. زندی، خلیل (۱۳۹۶). راه کارهای ارتقای شایستگی های مدیران گروه های آموزشی. [xix] نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۱۰(۳۷)، ۱۶۳-۱۸۹.

[xx] Meyer, M.A. (2019). Competencies required for healthcare improvement positions. *International Journal of Health Care Quality Assurance* 32(1):281-295.



[<sup>xxi</sup>] نیازمند، نرگس خاتون و محمدی، مهدی (۱۳۹۳)، بررسی رابطه بین شایستگی‌های عاطفی اجتماعی [<sup>xxi</sup>] مدیران و رضایت کارکنان از کیفیت زندگی کاری، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، سال ششم، شماره ۳، ۲۱۷-۲۴۲.

[<sup>xxii</sup>] شماعی زاده، پیروز (۱۳۹۳). بررسی عوامل ارتقای شایستگی پلیس آگاهی (مطالعه موردی: مدیران پلیس آگاهی کرمانشاه، کردستان، لرستان، ایلام و همدان). دانش انتظامی کرمانشاه، ۵(۱۷).

[<sup>xxiii</sup>] Liikamaa, K. (2015). Developing a project manager's competencies: A collective view of the most important competencies. *Procedia Manufacturing*, 3, 681-687.

[<sup>xxiv</sup>] Lara, F. J., & Salas-Vallina, A. (2017). Managerial competencies, innovation and engagement in SMEs: The mediating role of organizational learning. *Journal of Business Research*, 79, 152-160.

[<sup>xxv</sup>] شیروانی، طهماسب، اسمعیلی، محسن، احسانی، محمد. (۱۳۹۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه شایستگی مدیران بازاریاب ورزشی با استفاده از رویکرد آمیخته اکتشافی. مطالعات مدیریت ورزشی

[<sup>xxvi</sup>] عساری، ناصر، سیادت، سید علی، عابدینی، یاسمین، منجمی، سید امیر حسن. (۱۳۹۹). تعیین سلسله مراتب معیارهای شایستگی مدیران مدارس مبتنی بر روش دلفی فازی در آموزش و پرورش استان اصفهان. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۴۱)، ۱۵۹-۱۹۰.

[<sup>xxvii</sup>] سعیدپناه، مسعود، الوانی، سید مهدی، هاشمی، سید ذبیح الله. (۱۳۹۹). طراحی مدل شایستگی های بنیادی و فناورانه مدیران حوزه فناوری اطلاعات. فصلنامه مدیریت توسعه و تحول، ۳۹۹(۴۰)، ۱-۸.

[<sup>xxviii</sup>] طلوعیان، غلام عباس (۱۳۹۸). تدوین مدل فرایندی شایستگی های مدیران منابع انسانی بخش دولتی با تاکید بر سیاست های کلی نظام اداری. رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، ۳(۱۹)، ۴۳-۵۸.

[<sup>xxix</sup>] زارعی متین، حسن. رحمتی، محمدحسین. موسوی، احمد ودادی. سید محمد مهدی (۱۳۹۳). طراحی مدل شایستگی مدیران در سازمان های فرهنگی کشور. فصلنامه مدیریت سازمان های دولتی، ۲(۱)، ۲۰-۳۵.

[<sup>xxx</sup>] Muriithi, S.M, Radloff, S.E, Lynette Louw, L, (2018), The Relationship between Strategic Thinking and Leadership Effectiveness in Kenyan Indigenous Banks, *South African Journal of Economic and Management Sciences*, Pp1-11.

[<sup>xxxi</sup>] Skorková, Zuzana. (2016). Competency Models in Public Sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 230. 10.1016/j.sbspro.2016.09.029.

[xxxii] Mahbanoeei, B, Gholipour, A, Abooyee Ardakan, M(2016). A competency model for general health managers (Case: Iran medical of health and education). Iranian Journal of Management Studies (IJMS), Vol. 9, No. 2, pp. 217 – 241.

[xxxiii]

Cochran, G. (2019). Developing a Competency Model for a 21th century Extension Organization. Ph.D thesis in Ohio State University

عباسپور عباس، احمدی منیژه، رحیمیان حمید، دلاور علی، (۱۳۹۵)، تبیین و ارائه مدل شایستگی سربازان در سازمان بازرسی کل کشور با رویکرد نظریه داده بنیاد، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی ۳(۱۰)، ۹۵-۱۲۴

[xxxiv] Hanghua, X., & Yanghua, W. (2020). Training system design for MiddleLevel manager in coal enterprises based on post competency model. Procardia Earth and Planetary science, 6 (4): 1764-1771.

[xxxv] Lee, Y. (۲۰۲۰), Exploring high- performers required competencies. Expert Systems with Applications, 37 (1): 434-439

[xxxvi] Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise (pp. 213-227). Routledge.

[xxxvii] شیخ زاده محمد، عابدی جعفری حسن، تسلیمی محمدسعید، فقیهی ابوالحسن، (۱۳۹۰)، اندیشه مدیریت راهبردی، ۱۰(۵)، ۱۵۱-۱۹۸.

[xxxviii] Attride-Stirling, J. (2001), “Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research”, Qualitative Research, Vol. 1, No. 3, Pp. 385-405.

[xxxix] Guba, E. G., and Y. S. Lincoln (1985). “Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry, Educational Communication and Technology Journal 30 (4), 233-252

[xl] پاشا عین اله، مصطفایی حمیدرضا، خلج مهران. (۱۳۹۲)، محاسبه فاصله عدم قطعیت بر پایه آنتروپی شانون و تئوری دمپستر-شافر از شواهد، نشریه بین المللی مهندسی صنایع و مدیریت تولید، ۲۴ (۲)، ۲۱۶-۲۲۳

۲۸.۳

## Pathology of training and improvement of human resources of the Agricultural Insurance Fund

The purpose of this article is to develop the model and identify the damages of training and improvement of human resources and provide improvement programs in the Agricultural Insurance Fund. The research approach is mixed and in this research quantitative and qualitative approaches are used. The method of this study is evaluation. The interview has been used to identify and select indicators. The selection of participants in the interview process was conducted using a targeted sampling method. Structural Interpretation Modeling Software (IMS) was used for weighting the pathology axes. After determining the axes, they were placed in the pathology model of the MTM. After planning and organizing the pathology, an assessment of human resources training and improvement processes was performed and improvement programs for repair or reduction of injuries were determined and using the RPN technique, Prioritized

Key word: Pathological models, Training pathology

-----

۲۸.۴

## Identifying the behavioral dimensions and components of entrepreneurial coaches

Objective: Today's business community needs entrepreneurship coaches more than anything else. Entrepreneurial coaches encourage entrepreneurs to turn their strategic vision into action. This research aims to identify the components of entrepreneurial coaches in small and medium businesses of the pharmaceutical industry.

Method: Developmental-applied research method and qualitative data collection were used. In order to identify the components of entrepreneurial coaches in small and medium businesses, 16 experienced and knowledgeable experts in the field of coaching who were selected in a purposeful manner and specifically from the snowball technique. Open and central coding has been used to analyze the data.

Results: The analysis of the findings showed that the factors and components of entrepreneurial coaches in small and medium businesses consist of three factors: knowledge and skills of coaching, psychological characteristics and actions of entrepreneurial coaches.

coaching, entrepreneurial coaching, coaching behavior, SMEs

-----

**The effect of organizational learning on organizational change with regard to the mediating role of staff professional development (Case study: Central Bank of the Islamic Republic of Iran)**

**Abstract**

Organizational learning is the most important asset to facilitate the professional development of employees as well as organizational transformation. Purpose of the research; Investigating the effect of organizational learning on organizational change with regard to the mediating role of professional development of employees in the Central Bank of the Islamic Republic of Iran. The research method is descriptive-applied and structural equations. Statistical population of all managers and management experts of high levels of the Central Bank and its affiliated organizations (429 people) from which 203 people were selected by simple random sampling. The standard questionnaire of organizational learning (Azizi; 2014), organizational transformation (John Gutter and Peter Drucker; 2005) and staff professional development (Long et al., 2015) were used to collect data. Its validity was assessed through face validity and reliability by Cronbach's alpha (organizational learning: 0.95, organizational transformation: 0.92, staff professional development: 0.88). Data were analyzed using SPSS and AMOS software. The results showed that organizational learning has a direct effect on staff professional development and organizational change and staff professional development has a significant mediating role in the relationship between organizational learning and organizational change.

**Keywords:** Organizational learning, organizational transformation, staff professional development, central bank, structural equations

-----

**Pathology of Human Resource Training System in Higher Education: Codification and Validation of a Model**

The present research aims to conduct a pathological study of Human Resource Training in higher education and, thereby, proceed to codify and validate a model for it. The methodology was practical and developmental. A combined sequential exploratory (heuristic) method of the modelling type was utilized for data collection. Drawing from multiple data synchronization in two stages, a primary theoretical framework was codified and, accordingly, it was validated in the form of a model. For the pathology of the staffing

system, the first stage, qualitative case study was used according to which the perspectives and experiences of 11 experts, managers and specialists were taken into account with a purposeful approach through theoretical saturation criterion. It should be noted that semi-structured interview was utilized at this stage and the gathered data were analyzed by drawing from Thematic Analysis technique. At the second stage, applied a survey method and the components extracted from an ascertained questionnaire given to 98 staffing managers and experts in public universities under supervision of Tehran Ministry of Science, Research and Technology were analyzed based on a relative class sampling method. In order to analyze the gathered data and validate the codified framework, partial least squares analysis was utilized by drawing from Smart PLS software. After coding the data derived from analysis of documents and interviews, 215 codes were defined and categorized as 34 components and 14 perspectives as follows: jobs and Competency analysis, Need assessment, Design and planning, Implementation of training, Evaluation and monitoring, Transfer of training, systematic, Knowledge and experience management, Human resource culture, Upstream laws and documents, Finance and budget, orientation and awareness, Organizational and human resources structure and technology. According to identified defects, the pathological model for staffing system in universities was codified and validated. Evaluation and monitoring, Design and planning and Transfer of training as variables played the highest role (coefficient of determination calculated to be 0.83, 0.79 and 0.79 respectively) while Knowledge and experience management, Upstream laws and documents and Finance and budget factors (coefficient of determination calculated to be 0.41, 0.49 and 0.51 respectively) had the lowest role in determining the pathological model of the Training system.

: Pathology

Human Resource Training System

Pathology of Human Resource Training

Higher Education

-----

۲۸۰۵

Designing and explaining the professional development model of the departments chairs of the University of Tehran based on a Lean approach

Purpose: The main purpose of this study is to design and explain the professional development model of the departments chairs of the University of Tehran based on a Lean approach.

Method: This research was carried out in two qualitative and quantitative stages, using the mixed exploratory research method. The qualitative part of the research was done in two stages. In the first stage of the qualitative section, the existing research background related to the components of professional development of department heads based on a lean approach in Persian and English between 2000 and 2020 was reviewed. After searching, screening and qualitative evaluation of the studies, the final synthesis was performed on 72 studies. In the second stage of the qualitative section, semi-structured interviews were conducted with 20 experts and experts in the field of higher education who were purposefully selected to identify the appropriate pattern of the context of the University of Tehran. Qualitative data analysis was performed using open and axial coding (theme analysis) and its reliability and validity were evaluated. In the quantitative stage, the descriptive-analytical research method and the statistical population included all the managers of the departments of the University of Tehran with 252 people who using Cochran's sampling formula, 152 people were selected as the sample. Sampling method in this study was stratified random sampling method. In the quantitative part, the required data were collected using a researcher-made questionnaire. To evaluate the validity of the quantitative research instrument, content validity and construct validity were used and to evaluate the reliability of the instrument, Cronbach's alpha was used, which confirmed the appropriate reliability and validity of the research instrument.

Results: The results showed that the professional development of the managers of the departments of the University of Tehran based on a lean approach has five main components (1. Lean leadership / management skills, 2. Lean student skills, 3. Lean research skills, 4. Lean behavioral skills and 5. Skills Lean individual) and 19 indicators. The results of the second-order confirmatory factor analysis showed that the five identified components have a sufficient factor load to predict the professional development of department heads of the University of Tehran based on a lean approach. The results of one-sample t-test showed that the managers of the departments of the University of Tehran evaluated the general situation of their professional development based on a lean approach at a moderate level.

Conclusion: The five main components of this research can be an effective model for the professional development of department heads in university of Tehran and have beneficial results in promoting quality, efficiency, effectiveness and waste reduction in university of Tehran.

Professional Development,

Lean Approach,

Heads of departments

, University of Tehran

-----

Identifying and explaining the dimensions, components and indicators of managers' competencies and comparing them with the current situation of the tax affairs organization

Nowadays, organizations and companies demand employee competence in a wide range of essential knowledge, skills and attitudes because competencies are considered as important predictors of employee performance and success. The purpose of this study is to present the managerial competencies of managers in the Tax Affairs Organization and compare it with the current situation of these competencies. For this purpose, in the quantitative part, using Morgan table, 356 managers of the country's tax affairs organization were selected by simple random method, and in the qualitative part, 30 people were selected as a sample by purposeful method. The data of this research were collected using library studies, interviews and questionnaires. In the qualitative part, MAXQDA software has been used and in quantitative part, SPSS software have been used. Due to the normality of data distribution, one-sample t-test was used to analyze the data of the questionnaire. According to the research findings, the dimensions of mental health, perfectionism, communication, commitment, individual ability, mental and social health in the field of general competencies, dimensions of managerial personality, managerial communication, managerial skills and leadership in the field of managerial competencies, Dimensions of tax intelligence and tax knowledge in the field of specialized skills were counted. Of the total components, 48% were undesirable and 52% were favorable. In other words, 42% are related to general competencies, 41% are related to managerial competencies and 17% are related to specialized competencies.

Human resources, Competency models, Managers competency, Tax organization

-----

Presentation Leaders' Self-Development Model: A Synthesis of Research

This research aims to present a model of leaders' self-development based on the synthesis of past research. The research method is qualitative and it's kind of a synthesis. The statistical population of the study includes researches and studies conducted in the period 1970-2020 in the field of self-development leadership 2890 that after various stages of elimination and reduction, 61 research samples were selected. Related resources were coded by three-step open, axial, and selective coding. Reliability, validity and credibility of the findings were used to evaluate the quality of coding, and the Kappa coefficient of coefficient for agreement between the evaluators was 0.75. According to the findings of this study, the model of leaders' self-development process is that self-development factors through one of a variety of self-development (structured, guided or individual) and using one of self-development mechanisms (self-leadership, self-

management, self-regulation and self-directed learning) shapes the process of leaders' self-development.

Self-Development, Leadership, Synthesis

---

۲۸۰۸

Identify Mechanisms and Barriers to Employing Coaching for Managers' Succession (Case Study: Khorasan Razavi Relief Committee)

The present study examines the process of employing coaching to replace managers in the General Office of the Khorasan Razavi Relief Committee. The research approach has been qualitative and the case study method has been used for this purpose. Data collection tools included semi-structured interviews with twelve managers and heads of the organization as well as analysis of organizational documents. In order to analyze the data, the coding method was used in two stages of open and axial coding. The results of data analysis indicate that coaching can provide a substitute for managers through mechanisms. The main mechanisms are: on-the-job learning, improving problem-solving skills, providing growth opportunities, foresight, delegation, rotation and career advancement, and risk-taking opportunities. The results of this study also show that the process of applying coaching in the organization has faced structural, legal, financial, cultural and individual challenges.

Coaching

Succession Planning

Managers

Khorasan Razavi Relief Committee

-----

۲۸۰۹

**Designing and explaining the professional development model of senior managers of Iran's telecommunications industry**

**Case study: companies MCI, Irancell, Rightel**

**Abstract**



The aim of this study was to design and explain the model of promoting the professional development of senior managers in the Iranian telecommunications industry. For this purpose, the exploratory mixed research method was used. In the qualitative section, in order to be aware of the main components of the research, semi-structured interviews with 17 senior managers of the telecommunications industry and faculty members of the university who potentially had more information about the professional development of managers. By analyzing the information through systematic coding method, the findings were identified as 5 main components including "individual maturity, organizational maturity, educational maturity, research maturity and professional maturity" and 25 sub-factors. In the quantitative part of the research and based on qualitative findings, a researcher-made questionnaire was designed and administered on a sample of 172 senior managers who were selected using the non-probability sampling method. The validity of the questionnaire was confirmed by four experts and its reliability was calculated by Chronbach's alpha with a coefficient of / 876. Indicates the coherence of the questions and the significant lack of dispersion between them. Data were analyzed by confirmatory factor analysis using AMOS software. The results confirmed the dimensions of the extracted model. Finally, the current situation of professional development of senior managers in each of the dimensions of the model was studied, which according to the results, it was found that there is a significant difference between all calculated means and the hypothetical average. Calculating the difference between the means also showed that research maturity and professional maturity have a negative difference and senior managers of Iran's telecommunications industry have a significantly lower-than average level of growth that should be in the program. Educational considerations to be considered.

**Keywords:** professional development, manager's development, professional development promotion model for managers, Iran Tele, communication Industry

This Article is taken from the Doctoral Dissertation of the First Author.

. PhD Student, Department of Educational Management, Faculty of Management and Economics, 1  
Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Saeed.Hadavand@Srbiau.ac.ir

. Associate professor, Department of Educational Management, Faculty of Management and 1  
Economics, Science and Research Branch, Islamic Azad University. Corresponding Author:

A.Zamanimoghadam@srbiau.ac.ir

. Associate professor, Department of Educational Management, Faculty of Management and 1  
Economics, Science and Research Branch, Islamic Azad University.

-----  
2810

recognition and rankings of the competencies of the strategic managers of khorasan behzisti (shannon entropy analysis)

Because there is no standard list of competencies, various organizations, companies and institutions, ministries and government agencies around the world all define a framework for their expected competencies, depending on their circumstances and needs. The aim of this study was to identify and rank the competencies of strategic managers of Khorasan Razavi Welfare Organization. The research method is mixed exploration (qualitative-quantitative) which in the qualitative part is content analysis and in the quantitative part is a survey. Statistical sample In the qualitative section, 15 faculty members in the field of management were selected by theoretical sampling method and in the quantitative section, 12 professors working in Khorasan Razavi universities were selected by random sampling method. The method of analyzing the interview data has been selected in the qualitative part, the network of topics and in the quantitative part of Shannon entropy analysis. Findings of the research in the qualitative section include 25 organizational themes in the form of 4 comprehensive themes (individual, strategic, organizational and leadership) and the results of the quantitative section showed that strategic competence was identified as the most important and individual competence as the least important indicator. According to the research findings, it can be said that the identified components can be considered to assess the competence of strategic welfare managers

competence

strategic managers

shannon entropy

# Table of Contents

<b>Pathology of Human Resource Training System in Higher Education: Codification and Validation of a Model.....</b>	<b>1</b>
<b>The effect of organizational learning on organizational change with regard to the mediating role of staff professional development (Case study: Central Bank of the Islamic Republic of Iran).....</b>	<b>26</b>
<b>Pathology of training and improvement of human resources of the Agricultural Insurance Fund .....</b>	<b>44</b>
<b>Identifying the behavioral dimensions and components of entrepreneurial coaches.....</b>	<b>62</b>
<b>Designing and explaining the professional development model of the departments chairs of the University of Tehran based on a Lean approach .....</b>	<b>91</b>
<b>Identifying and explaining the dimensions, components and indicators of managers' competencies and comparing them with the current situation of the tax affairs organization .....</b>	<b>115</b>
<b>Presentation Leaders' Self-Development Model: A Synthesis of Research.....</b>	<b>137</b>
<b>Identify Mechanisms and Barriers to Employing Coaching for Managers' Succession (Case Study: Khorasan Razavi Relief Committee).....</b>	<b>168</b>
<b>Designing and explaining the professional development model of senior managers of Iran's telecommunications industry ;Case study: companies MCI, Irancell, Rightel .....</b>	<b>194</b>
<b>recognition and rankings of the competencies of the strategic managers of khorasan behzisti (shannon entropy analysis).....</b>	<b>218</b>

### Editorial Board

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

### Referees

- 1- Dr.Zahra Mehmandoost; Ph.D. of Curriculum Studies
- 2-Dr. Firouz Nouri Kalkhoran: Ph.D. of Curriculum Studies
- 3-Dr. Rahmatollah Pakdel: Ph.D. of Education Management.

# Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources

**Vol. 8, No. 28, Spring 2021**

Copyright Holder:

**Iranian Society for Training and Development (ISTD)**

Chairman:

**Dr. Abasalt Khorasani**

Editor in Chief:

**Dr. Kouros Fathi Vajargah**

General Director:

**Hamideh Bafandeh**

English Proofreader:

**Dr. Nasrin Asgharzadeh**

Persian Proofreader:

**Dr. Farnoosh Alami**

Cover Designer:

**Reza Rajaei**

Type and Layout:

**Hamideh Bafandeh**

## **Address:**

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

Phone: **81032228**

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

Website **www.istd.ir**

Fax: **81032228**

**In the Name of God**

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

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

Vol. 8, No. 28

Spring 2021