# بسم الله الرحمن الرحیم

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

## فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی

**سال دهم، پاییز ۳۸**

**پاییز ۱۴۰۲**

- 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 دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲**

صاحب امتیاز:
**انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران**

مدیر مسئول:
**دکتر اباصلت خراسانی**

سردبیر:
**دکتر کورش فتحی واجارگاه**

مدیر داخلی:
**اکرم دهباشی**

ویراستار فارسی:
**زهرا تقدیری**

ویراستار انگلیسی:
**زهرا حیدری**

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:
**زهرا تقدیری**

طراح جلد:
**رضا رجایی**

نشانی دفتر فصلنامه:
**تهران، ولنجک، دانشگاه شهید بهشتی، دبیرخانه انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی**

تلفن: **۸۶۰۳۶۸۱۲**

رایانامه : **journal@istd.ir**

دورنگار: **۸۶۰۳۶۸۱۴**

نشانی اینترنتی : **www.istd.ir**

**هیئت تحریریه**

| ردیف | نام و نام خانوادگی | مرتبه علمی | رشته تحصیلی | محل خدمت |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | مارتین هیدن، استاد | استاد | آموزش عالی و منابع انسانی | ساترن کراس یونیورستسی استرالیا |
| ۲ | علی تقی‌پور ظهیر | استاد | برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی | استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی |
| ۳ | محمد حسن پرداختچی | استاد | مدیریت آموزشی | استاد بازنشسته دانشگاه شهید بهشتی |
| ۴ | آرین قلی‌پور | استاد | مدیریت سیاستگذاری | دانشگاه تهران |
| ۵ | سید حسین ابطحی | استاد | مدیریت و بهسازی منابع انسانی | استاد بازنشسته دانشگاه علامه طباطبایی |
| ۶ | خدایار ابیلی | استاد | مدیریت آموزشی | دانشگاه تهران |
| ۷ | ابراهیم صالحی عمران | استاد | آموزش عالی | دانشگاه مازندران |
| ۸ | غلامعلی طبرسا | استاد | مدیریت دولتی | دانشگاه شهید بهشتی |
| ۹ | داود معصومی | دانشیار | آموزش | دانشگاه گاول سوئد |
| ۱۰ | بهروز قلیچ‌لی | استادیار | مدیریت رفتار سازمانی | دانشگاه شهید بهشتی |

**داوران علمی این شماره به ترتیب الفبا**

۱. دکتر منیزه احمدی: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور
۲. دکتر مژگان عبداللهی: استادیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی کرج
۳. دکتر احمد بزار جزیری: دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
۴. دکتر نادر برزگر: استادیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر
۵. دکتر هومن دوستی: دکتری برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی
۶. دکتر رضا فتحی: استادیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه میبد، ایران.
۷. دکتر غلامرضا شمس مورکانی: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۸. دکتر اباصلت خراسانی: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۹.دکتر فیروز نوری کلخوران: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا

# اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

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

**اهداف فصلنامه**

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

**شرایط پذیرش مقاله به لحاظ محتوا**

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

**ضوابط نهایی پذیرش مقاله برای درج در فصلنامه**

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

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

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

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

**۱-نوع مقاله**

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

**۲- روش تدوین**

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

### ۲-۱- صفحه عنوان

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

### ۲-۲- چکیده

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

### ۲-۳- واژه‌های کلیدی

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

### ۲-۴- مقدمه

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

### ۲-۵- روش پژوهش

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

### ۲-۶- یافته‌های پژوهش

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

### ۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

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

## ۸-۲- منابع

### ■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

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

### ■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

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

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

### ■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

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

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

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

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

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

| | |
|---|---|
| • می گردد ✗ | می‌گردد ✓ |
| • صفحه های ✗ | صفحه‌های ✓ |
| • ساخته اند ✗ | ساخته‌اند ✓ |
| • یافته ها ✗ | یافته‌ها ✓ |
| • سازمان ها ✗ | سازمان‌ها ✓ |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## فهرست مطالب

**شناسایی عوامل مؤثر بر خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی در ایران**

سحر نظیف کار، مجتبی امیری، آرین قلی پور..... ۱

**شناسایی عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی**

محمدتقی رودی..... ۳۲

**عناصر و مزایای روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش با رویکرد فراتحلیل**

رضا توهند، مهرانگیز علی نژاد، بدرالسادات دانشمند..... ۶۰

**طراحی مدل توسعه شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران(با رویکرد ترکیبی)**

وحید علمداری، محمدنقی ایمانی، جلیلی یونسی بروجنی، اصغر شریفی..... ۱۰۰

**شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های نظام آموزش اثربخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی**

زهرا تقی زاده قوام، حمیده رشادت جو، رسول داودی..... ۱۳۶

**بررسی و آسیب‌شناسی آموزش‌های سازمانی مهندسان صنعت آب و برق برمبنای الگوی (ADDIE)**

زینب شرف، محمدرضا نیلی احمدآبادی، محمدجواد لیاقت دار..... ۱۵۴

**تأثیر آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان با تأکید بر نقش میانجیگری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی (مطالعه موردی شرکت فولاد امیرکبیر کاشان)**

مهدی جباری، میثم چگین..... ۱۸۲

**تدوین الگویی برای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران با استفاده از نظریه داده بنیاد (مورد مطالعه شرکت رایتل)**

سارا واحدچوکده، کورش فتحی واجارگاه ،عباس عباس پور..... ۲۰۸

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲، ۳۱- ۱

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources Vol.10, No 38, 1-31

# شناسایی عوامل مؤثر بر خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی در ایران

سحر نظیف کار[۱]
مجتبی امیری[۲]
آرین قلی پور[۳]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۶/۵)

## چکیده

مقاله حاضر با هدف شناسایی «عوامل مؤثر بر خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی در ایران» و پاسخ به این سوال اصلی که چه عوامل در شکل گیری پدیده خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی در ایران اثرگذار می‌باشند؟ با تلفیق روش‌های‌کیفی (داده‌بنیاد) و کمی (پیمایشی) به انجام رسید. جامعه‌آماری پژوهش از دو قسمت کیفی– کمی تشکیل شد؛ در بخش‌کیفی، ۴۰ فرد مدنظر بود که از این میان، ۲۰ فرد از مدیران و کارکنان بیمارستانهای خصوصی و ۲۰ نفراز اساتید دانشگاه و صاحبنظران در حوزه مدیریت در نظر گرفته شد و تا رسیدن به اشباع نظری جمع آوری داده ها ادامه پیدا نمود و در روش کمّی، با استفاده از فرمول کوکران ۲۹۳ نفر به صورت تصادفی در نظر گرفته شدند اطلاعات گردآوری شده حاصل از مصاحبه‌ها، با استفاده از روش پژوهش داده بنیاد (زمینه‌ای) و اطلاعات حاصل از پرسشنامه با استفاده از نرم افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاکی از آن بود که خودتوانمندسازی پدیده‌ای روانشناختی و مبتنی بر کنشگری فردی تلقی می‌شود که اشاره به فرایندی دارد که مجموعه‌ای از عوامل علّی(مشتمل بر عوامل فردی و سازمانی یا به تعبیری عوامل درون و برون سازمانی)، عوامل زمینه‌ای(مشتمل بر عوامل فرهنگی- اجتماعی و سازمانی) و عوامل مداخله گر سازمانی (مشتمل بر عدالت سازمانی و تحول و روزآمدی سازمانی)، در شکل گیری آن اثر گذار می‌باشد که در این میان، در خصوص عوامل علّی پاسخگویان از عوامل فردی نسبت به عوامل سازمانی، در خصوص عوامل زمینه‌ای، از ماهیت سازمانی نسبت به عوامل فرهنگی و اجتماعی و در خصوص عوامل مداخله گر، از تحول و روزآمدی سازمانی نسبت به عدالت سازمانی ارزیابی بهتری را داشته‌اند.

**کلیدواژه‌ها: خودتوانمندسازی، توانمندسازی، عوامل علّی، منابع انسانی، بیمارستان.**

[۱] دکتری مدیریت رفتار سازمانی و منابع انسانی(نویسنده مسئول). saharnazifkar@ut.ac.ir
[۲] دانشیار دانشکده مدیریت دانشگاه تهران. mamiry@ut.ac.ir
[۳] استاد دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.agholipor@ut.ac.ir

**مقدمه**

در عصر حاضر، با توجه به محیط رقابتی و پیچیده عرصه سازمانی، سازمانها محکوم به داشتن نیروی انسانی توانمند از بعد روانی و مهارتی می باشند؛ چون نیروی ضعیف، کم توان و بی تفاوت مانعی برای رسیدن سازمان به اهداف و آرزوهای بزرگ آن است؛ بر این اساس امروزه، خودتوانمندسازی به یکی از موضوعات بسیار مهم و چالشی در هر سازمان و نهادی، بخصوص بخش بهداشت و درمان بدل شده است؛ به شکلی که هر فرد به عنوان عضوی از سازمان، در صورت محیا بودن شرایط و امکانات به دنبال افزایش توانمندی‌های خویش می باشد(صمدی میارکلائی و صمدی میارکلائی، ۱۳۹۹). در این میان، کارکنان توانمندی که اقدام به«خودتوانمندسازی» نموده‌اند، با توجه به آنکه هزینه‌های سازمان در امر توانمندسازی را به مراتب کاهش می‌دهند، حائز اهمیت می‌باشند.

«خودتوانمندسازی» که می‌توان آن را یکی از زیر مجموعه‌های مقوله «توانمندسازی» قلمداد نمود، امری درونی و مرتبط با انگیزه ها و خوداثربخشی و متمرکز بر فرایند ادراک و شناخت است و با ابعادی همچون: توانایی‌های ذهنی و هوشی، دانش و مهارت، ریسک‌پذیری، مسئولیت پذیری، الگوگزینی و.. که در نهایت زمینه ساز شکل‌گیری احساس شایستگی، معنی داری، حق انتخاب، اثر گذاری و.. می‌گردد، تعریف می‌شود (عباسپور و بدری، ۱۳۹۴: ۹-۸). به واقع، خودتوانمندسازی گونه‌ای از توانمندسازی می‌باشد که جنبه روانشناختی داشته و با تأکید بر رفتار و ویژگی‌های فردی، اشاره به فرایندهایی دارد که کارکنان، خود تصمیم به طی آن گرفته و به تبع مهارتها، دانش و تواناییهایی که فرد در راستای خودتوانمندسازی کسب می‌نماید و به واقع نوعی ایفای نقش فعال در راستای انجام فعالیت های شغلی است که به ایجاد حس استقلال در فرد هنگام ایفای کار منجر می‌شود (مونیکا و کروشناونی[1] ۲۰۱۹).

کارکنان توانمند عمدتاً داوطلبانه، احساسات انگیزشی خود را افزایش می‌دهند که این موضوع به آنها کمک می‌کند تا قدرت و کنترل لازم را کسب کرده و دانش و مهارت‌های لازم را برای رسیدگی به نیازهای سازمانی از سویی و خود به عنوان کارکنان زیرمجموعه آن سازمان، به دست آورند. بهره‌مندی از چنین منابع انسانی پویا، فعال، خلاق و اثر گذار، بر کارایی و بهره وری سازمانی می‌افزاید و سازمان را در دستیابی به اهداف خود با سرعت بیشتری یاری می‌نماید.

علیرغم اهمیت مقوله خودتوانمندسازی، اما این مهم هنوز در کشور ما – بالاخص در مراکز بیمارستانی- آنچنان که شایسته است، به چشم نمی‌خورد و نه کارکنان و نه مدیران این مراکز، آنچنان که باید و شاید وقعی بر این مهم نمی‌گذارند؛ حال آنکه کارمندان خودتوانمند، توانایی شکل دهی به نقش های خود را داشته و مهارت هایی دارند که می‌توانند وظایف شغلی خود را به بهترین وجه ممکن

[1] - Monica & Krishnaveni

انجام دهند (داست[1]و همکاران، ۲۰۱۸)؛ آنان، افرادی خود آغازگر بوده و برای غلبه بر موانع همواره منعطف و استوارند و این قابلیت و امکان را برای خود و سازمان ذی‌ربطشان فراهم می‌آورند که رشد و توسعه را شاهد باشند؛ چرا که خودتوانمندسازی نقش مهمی در ارائه بازخورد مشارکت خلاق، رفتار نوآورانه و به طور کلی ارتقای رفتارهای فعالانه دارند (هانگ،[2]۲۰۱۲: ۱۲۷). با این وجود در این حوزه، مؤثر و کارآمد ظاهر نشده‌اند و مهمترین دلیل این امر را می‌توان صرفاً در این نکته جستجو نمود که خودتوانمندسازی کارکنان، در سازمان‌ها و نهادهای مختلف از جمله بیمارستان‌های خصوصی در ایران عملیاتی نگردیده است.

مطالعه حاضر با درک اهمیت، ضرورت و قدرت اثرگذاری بالای مقوله «خودتوانمندسازی» در شرایط امروز زندگی بشری، با طرح این سوال که اساساً چه عوامل در شکل گیری پدیده خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی در ایران اثرگذار می باشند؟ در تلاش است عوامل مؤثر در این خصوص را مورد شناسایی و سنجش قرار دهد تا مدیران و کارکنان در بیمارستان های خصوصی در کشور، ضمن اهتمام بر این عوامل، شرایط و بسترهای لازم جهت خودتوانمندسازی منابع انسانی و به تبع آن، افزایش بهره وری و توانمند سازی سازمانی را فراهم سازند.

## چارچوب مفهومی

### الف) ادبیات نظری خودتوانمندسازی

«خودتوانمندسازی» از جمله مشتقات مفهوم «توانمندسازی» می‌باشد؛ با تأمل بر تلقی‌ای از مفهوم توانمندسازی منابع انسانی که «توانمندسازی» را فرایندی مستمر و دائمی تلقی می‌نماید که به موضوع های انگیزشی یا روانشناسی اشاره دارند که از راه توسعه قابلیت‌ها و شایستگی‌های افراد در جهت بهبود و افزایش بهره‌وری، بالندگی و رشد و شکوفایی سازمان و نیروی انسانی با توجه به هدف‌های سازمان به کار گرفته می‌شود(رضایی و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۰۳)، آنگاه می‌توان مفهوم خودتوانمندسازی را از بطن آن استخراج نمود.

وانگ و لی[3](۲۰۰۹) توانمندسازی روانشناختی را به عنوان آگاهی انگیزشی ناشی از محیط کار با هدف هدایت فعالیتها و مهارتهای پیروان برای دستیابی به الزامات کاری تعریف کرده‌اند. از منظر مورین[4] (۲۰۱۶) خودتوانمندسازی یا توانمندسازی روانشناختی، باعث ایجاد احساسات مثبت در کارکنان نسبت به سازمان برای دستیابی به الزامات کاری می‌شود. المدادا[5]و همکاران (۲۰۱۹) این مفهوم را فرآیند

---

1 - Dust
2 - Huang
3 - Wang and Li
4 - Maureen
5 - Al-Madada

بهبود قابلیت‌های شخصی پیروان از طریق کاهش شیوه‌های سازمانی و تکنیک‌های غیررسمی که آن را محدود می‌کنند، تعریف کردند. با این حال، کوماری[1](۲۰۲۰) استدلال می‌کند که این اصطلاح به عنوان آمیزه‌ای از اعتماد کارکنان، اتکا به خود، شجاعت، احساس مسئولیت و جهت‌گیری سازمانی با هدف انجام وظایفشان در محل کار است (کوماری، ۲۰۲۰: ۵۳۹).

از منظر وسیله توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) تلقی از توانمندسازی فردی است که بر عوامل روان‌شناختی و در چهار بعد معنایابی، شایستگی، تعهد و مسئولیت پذیریی و اثرگذاری تأکید می نماید، اشاره به مفهوم خودتوانمندسازی دارد(کاترین[2]و دیگران، ۲۰۱۱). معنایابی (اعتقاد به این که ارزش های کاری و اهداف او با مدیر، تیم و یا کارفرما هم راستا است)، شایستگی (ارزیابی توانایی خود برای انجام کار خود)، تعهد و مسئولیت پذیری (توان بر عهده گرفتن کنترل کار و پذیرش مسئولیت نتایج آن) و تأثیر بر کار (احساس این که تلاشها و فعالیتهای او باعث ایجاد تفاوت و تأثیر در سازمان می‌شود) (پرابوو[3]و همکاران، ۲۰۲۲). در این میان، معنا نشان دهنده درجه تناسب بین ایده‌آل‌های شخصی، ارزش‌ها، رفتارها و الزامات شغلی است؛ شایستگی، که به مفهوم خودکارآمدی نزدیک‌تر است، منعکس‌کننده باور فرد به توانایی او در انجام وظایف یا اعمالش است؛ خودتعیینی منعکس کننده کنترل و استقلال شروع، تعدیل و رفتار و فرآیند کاری مستمر است؛ اثر نشان دهنده میزان تأثیر شخصی بر استراتژی، اداره، عملیات و خروجی سازمانی وظایف کاری است(هان و همکاران، ۲۰۲۲). این چهار ادراک روی هم، نگرش پیشگیرانه و نه منفعلانه به نقش‌های کاری فرد را ترویج می‌کند. در پرتو این تعاریف، مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی ابزاری است که به حفظ و غوطه‌ور شدن کارگران در کارشان از نظر عملکردی، روان‌شناختی و شناختی تشویق می‌کند و آنها را برای انجام کارهای استادانه و خلاقانه برمی‌انگیزد(شی‌هاب[4]و همکاران، ۲۰۲۲).

هر چند «خودتوانمندسازی» متغیر اصلی مورد بحث در مقاله پیش روی است اما متأسفانه بررسی‌های حاکی از آن است که مقوله مذکور، مبانی نظری منحصر و مختص به خود را دارا نمی‌باشد، لذا پژوهشگر در صدد بر آمده با تمرکز بر آن دسته نظریات در حوزه توانمندسازی که بر «فرد» استوار است، اقدام به استخراج نظریات مرتبط با مقوله «خودتوانمندسازی» نماید. بر این مبنا، در راستای تمرکز بر نظریات مذکور، تدقیقی صورت گرفته است بر دیدگاه‌های نظری اندیشمندان و صاحبنظران در حوزه فکری توانمندسازی روان‌شناختی که ارتباط نزدیکی نیز میان این نظریات با مقوله خود توانمندسازی می‌توان یافت؛از جمله این نظریات، نظریه کانگر و کاننگو است. این دو صاحبنظر،

---

[1] - Kumari
[2] - Catherine
[3] – Prabowo
[4] - Shihab

معتقدند، توانمندسازی، ساختاری محرک و فرایندی است که در آن به افراد تفویض اختیار می‌شود و این فرایند شامل ایجاد شرایطی برای افزایش انگیزه برای انجام دادن وظیفه به منظور افزایش حس خودکارآمدی در بین اعضای سازمان و نیز بازشناسی شرایطی است که موجب ناتوانمندی می‌شود (سلاجقه و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۴۷).

بر مبنای چنین رویکردی، کانگر و کاننگو مدل پنج مرحله‌ای از توانمندساز ارائه دادند؛ در قالب این مدل، اولین مرحله، شناسایی شرایطی است که باعث ایجاد حالت ضعف شده است، این شرایط می‌تواند در قالب علل سازمانی، سبک نظارتی، سیستم پاداش دهی و طراحی شغلی باشد. در مرحله دوم، مدیر دست به اقدامات مدیریتی زده و راهبردهای توانمندسازی را در پیش می گیرد. مانند مدیریت مشارکتی، هدف گذاری، غنی سازی شغلی، برقراری سیستم های بازخورد، مدلسازی و پاداش های شایسته محور.

هدف به کارگیری این راهبرد ها بر طرف کردن شرایط بیرونی تضعیف کننده و فراهم کردن اطلاعات خودکارآمدی برای اعضای سازمان است. در مرحله سوم، منابع اطلاعاتی در دسترس کارمندان قرار می‌گیرد که مشتمل است بر دسترسی تحت نظارت، تجربه جانشینی، متقاعد سازی کلامی و برانگیختگی هیجانی. در مرحله چهارم، نتیجه فراهم آوردن اطلاعات به بار می‌نشیند (باور به کارآمدی شخصی، اعتقاد به اثربخشی و..) که همان توانمندی اعضای سازمان است. در مرحله پنجم، اثرات رفتاری توانمندسازی (ابتکار عمل، پیشقدمی و پافشاری رفتاری در انجام دادن موفق وظایف و اهداف و..) جلوه پیدا می‌کنند و در خلال انجام وظایف تداوم می‌یابند. به طور خلاصه به زعم کانگر و کاننگو توانمندسازی فرایندی است که در خلال آن باور شخص نسبت به خودکارآمدی ارتقا پیدا می‌کند(کانگر و کاننگو[1] ۱۹۸۸: ۴۷۶).

دیگر نظریه مطرح در این خصوص، نظریه توماس و ولتهوس است؛ این دو صاحبنظر مدلی شناختی از توانمندسازی ارائه داده‌اند که در آن، چهار شناخت به منزله پایه توانمندسازی عضو سازمانی مطرح شده‌اند که عبارتند از: مؤثر بودن، شایستگی، معناداری و حق انتخاب (توماس و ولتهوس[2] ۱۹۹۰: ۶۶۷). این مدل به واقع، سعی در گسترش مدل کانگر و کاننگو داشت؛ بدین منظور توانمندسازی را در قالب ایجاد تغییرات در متغیرهای شناختی تعریف کردند و آنها را «ارزیابی تکلیف» نامیدند. همچنین این مدل، فرایند تفسیر کننده ای که کارمندان در پیش می گیرد تا به ارزیابی تکلیف برسند را مجسم می‌کند. این در حالی است که در مدل کانگر و کاننگو، فرض بر این قرار داده شده که قضاوت فردی در

---

[1] - Conger & Kanungo

[2] - Thomas & Veithouse

خصوص خودکارآمدی، رویدادها و شرایط عینی و اطلاعاتی که از این رویدادها حاصل می شود را معین می کند(فیروزفر و زم، ۱۳۹۶: ۱۹۸).

با تدقیق و تأمل در نظریات مطرح شده، می‌توان این جمع بندی را در بخش مبانی نظری ارائه نمود که در ادبیات توانمندسازی پیوسته شاهد این هستیم که نظریه پردازان گوناگون، توانمندی را حاصل تعامل بین فرد و محیط می دانند: مفهومی چند وجهی که می‌توان آن را در حوزه های مختلفی به کار گرفت و در هر حوزه ممکن است به صورت متفاوتی ظاهر شود و همچنین بر اساس هنجارها و باورها و فرهنگ هر جامعه ممکن است متفاوت باشد. شاید بدین دلایل است که تاکنون اندیشمندان تمایل چندانی در خصوص پرداختن به مفهومی مشتق از مفهوم توانمندسازی یعنی «خودتوانمندسازی» که وجهی فردی و انسانی توانمندسازی در آن غالب می‌باشد و به نوعی رویکرد فرد محوری در امر توانمندی قلمداد می‌گردد، از خود نشان نداده و به دور از هرگونه ریز بینی و جزءاندیشی، همچنان تمایل به آن دارند که مقوله توانمندی و توانمندسازی را مفهوم و ماهیتی کلان و چند بعدی (نه یک بعدی) در نظر گرفته و به مطالعه آن بپردازند. این در حالی است که به واقع خودتوانمندسازی فرایندی است که طی آن افراد روی زندگی خود کنترل بدست آوره و فرصت مشارکت آزادانه در زندگی و اجتماع را خواهند یافت.

با مطالعه دیدگاه های نظری مذکور، می توان عوامل و شاخص های توانمندسازی بر مبنای فردی را بدین شرح اقتباس نمود:

**جدول ۱. ابعاد و شاخص‌های توانمند سازی با منشاء فردی**

| | ابعاد توانمندسازی | شاخص‌های توانمندسازی |
|---|---|---|
| **توانمندسازی منابع انسانی بر مبنای منشأ فردی** | مسیر شغلی | غنی‌سازی شغلی |
| | | ارتقای مهارت‌های شغلی |
| | | انعطاف پذیری شغلی |
| | توسعه فردی | اثرگذاری |
| | | انتخاب |
| | | شایستگی |
| | | معناداری |

## ب) ادبیات تجربی

با مروری بر پیشینه تجربی مرتبط با موضوع پژوهش و مطالعات انجام شده در داخل و خارجی از کشور، این برداشت حاصل می‌گردد که اساساً صاحبنظران و پژوهشگران بر تأثیر عوامل مختلف (عمدتاً

فردی و سازمانی) بر امر خودتوانمندسازی (توانمندسازی روانشناختی)، اذعان داشته‌اند که از آن جمله می توان به پژوهش مشترک حامد خامه‌چی و حسن رنگریز (۱۴۰۰) با عنوان «فراتحلیل پیشایندها و پیامدهای توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان» اشاره داشت، یافته‌های این پژوهش مبیّن آن بوده که از بین پیشایندهای توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان، به ترتیب، متغیرهای رهبری خیرخواه، مدیریت دانش، سرمایهٔ اجتماعی، رهبری اصیل، حافظهٔ سازمانی و رهبری معنوی بیشترین اثرگذاری را دارند. قاسم نوپور (۱۴۰۰)، در مقاله‌ای با عنوان «تاثیر اقدامات مدیریت دانش بر توانمندسازی روانشناختی منابع انسانی» تصریح نموده است، توانمندسازی در سازمان قابلیتی است که فرصت تصمیم گیری را از طریق گسترده کردن حیطه اختیارات فراهم می‌کند و باعث شکسته شدن سلسله مراتب سنتی ساختارهای سازمان می‌شود. «ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی روانشناختی مدیران به منظور استقرار مدیریت دانش با تکیه بر انگیزه سازمانی به روش کیفی» عنوان مقاله مشترکی از حسنعلی اسلامی‌هرندی، رشید ذوالفقاری زعفرانی و رضا جعفری‌هرندی (۱۳۹۸) است؛ نتایج این مطالعه نشان داد، ابعاد اصلی توانمندسازی روانشناختی مدیران به منظور استقرار مدیریت دانش با تکیه بر انگیزه سازمانی عبارتند از: درگیری شغلی، استقلال سازمانی، اعتماد سازمانی، یادگیری سازمانی، خودکارآمدی. یافته‌های مقاله اسلمت ویدودو[1](۲۰۲۲) با عنوان «توانمندسازی روانشناختی کارکنان از طریق حمایت رهبری و اثربخشی ارتباطات در شرکت دولتی اندونزی (**Soe**)» نتیجه نشان داد که حمایت رهبری به طور مثبتی توانمندسازی روانشناختی کارکنان شرکت های دولتی را بهبود می بخشد؛ در مقابل، اثربخشی ارتباطات نمی تواند بر توانمندی روانشناختی کارکنان تأثیر بگذارد. آرکالید رز[2]و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش مشترکی با عنوان «توانمندی ساختاری و روان‌شناختی و عوامل موثر آن در میان دانشجویان پرستاری در عمان» به این نتایج دست یافتند که «دسترسی به پشتیبانی» به عنوان بالاترین ابعاد توسط دانشجویان رتبه‌بندی شد و پس از آن «دسترسی به اطلاعات»، «دسترسی به منابع»، «دسترسی به منابع» و «قدرت رسمی»، امتیاز میانگین توانمندسازی جهانی ۳/۶۴ و امتیاز کلی توانمندسازی ساختاری ۲۰/۵۸ بود. «تأثیر ایمنی روانی بر خلاقیت دانش آموزان در یادگیری پروژه محور: نقش واسطه‌ای توانمندسازی روانی» عنوان مطالعه‌ای از شنگهائو هان، دیون لیو و ویلیام لو[3] (۲۰۲۲) می‌باشد؛ نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که بین ایمنی روانشناختی و خلاقیت همبستگی مثبت وجود دارد و توانمندسازی روانشناختی نقش واسطه ای در رابطه بین آنها دارد. یافته های مطالعه آریادنا مونج آمور[4] و همکاران (۲۰۲۱)، در مقاله مشترکی با عنوان

---

[1] - Slamet Widodo

[2] - Arcalid rose

[3] - Shenghao Han, Dion Liu, and William Lu

[4] - Ariadna Monj Amor

«توانمندسازی ساختاری، توانمندسازی روان‌شناختی و تعامل کار: یک مطالعه کراس کانتری» مبیّن آن بود، توانمندسازی روان‌شناختی یک مکانیزم اساسی بالقوه است؛ لذا کارمندانی که در محیط‌های کاری کار توانمندساز می‌کنند بیشتر احتمال دارد که حالت روان‌شناختی آن‌ها را تحریک کنند، در نتیجه ممکن است با سطوح بالای تعامل پاسخ دهند. در نتیجه، کارمندان ممکن است وظایف خود را با موفقیت تکمیل کرده و قصد کمتری برای ترک کار داشته باشند.

با وجود انجام تحقیقات گسترده در زمینه شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی کارکنان، بررسی های نشانگر آن است که ضرورت دارد در رابطه با خود توانمندسازی در حوزه بهداشت و درمان و مشخصاً مراکز بیمارستانی (بالاخص بیمارستانهای خصوصی) به شیوه کیفی و کمی، مطالعاتی صورت پذیرد؛ لذا، انجام پژوهشی در این حوزه از آن باب که نخست، ادبیات نظری حوزه مورد مطالعه را غنای می بخشد، شایان توجه بوده و از سوی دیگر این پژوهش می‌تواند از لحاظ نظری نشان دهد نه تنها خود فرد در این خصوص تأثیرگذار می‌باشد بلکه زمینه‌ها یا موقعیتهایی که ممکن است انگیزه، تمایل و تصمیم افراد در این خصوص را تسهیل کنند نیز مهم‌اند.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد ترکیبی یا آمیخته[۱]از طریق تلفیق روش‌های کیفی و کمی به انجام رسیده است. پژوهش‌های ترکیبی در برگیرنده جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی و کیفی می‌باشند؛ بر این مبنا، جامعه آماری پژوهش حاضر از دو قسمت –کیفی وکمی- تشکیل شده است؛ در بخش کیفی، جامعه آماری تحقیق شامل دو گروه است: الف) مدیران بیمارستانهای خصوصی «عرفان سعادت آباد» و «عرفان نیایش» که آگاه به مسائل منابع انسانی، توانمندسازی و نیز خودتوانمندسازی هستند و ب) خبرگان و متخصصان که مشتمل بر صاحب‌نظران در حوزه مدیریت منابع انسانی، اساتید و مطلعین دانشگاهی در مدیریت و سازمان می‌باشند. در کل حجم نمونه پژوهش ۴۰ فرد مدنظر بود که به شیوه «نمونه گیری نظری» از این میان، ۲۰ نفر از مدیران بیمارستانهای خصوصی که آشنا به مباحث منابع انسانی و توانمندسازی بودند و ۲۰ نفر از خبرگان و صاحبنظران علمی و دانشگاهی در نظر گرفته شد. در هر دو جامعه آماری مذکور، در نهایت با انجام قریب به ۱۵ مصاحبه، پژوهشگر به اشباع نظری دست پیدا نموده است اما به منظور کفایت نظری، در هر دو جامعه آماری پژوهش، تعداد ۲۰ مصاحبه تکمیل گردید تا کفایت نظری نیز محقق گردد. هدف اصلی در مرحله کیفی پژوهش، بررسی و احصا مفاهیم و مقوله‌های مرتبط با شناسایی عوامل مؤثر بر خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی ایران و در نهایت ساخت پرسشنامه برای بخش کمّی بود.

---

۱- Mixed Method

و امّا در فاز کمی مقاله، ابعاد و مؤلفه‌های برخاسته از الگوی داده بنیاد، مبنای تدوین پرسشنامه برای آزمون در بخش کمی وضعیت خودتوانمندسازی منابع انسانی در بیمارستانهای خصوصی ایران قرار گرفت. جامعه آماری شامل کادر درمان دو بیمارستان خصوصی «عرفان نیایش» و «عرفان سعادت‌آباد» است که مجموعاً ۱۲۳۵ نفر بود . با استفاده از فرمول عمومی کوکران، از این میان ۲۹۳ نفر به صورت تصادفی به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند.

به منظور اطمینان از روایی سؤالات مصاحبه از نظرات ارزشمند اساتید راهنما و مشاور استفاده شده است و به منظور سنجش روایی پرسشنامه محقق ساخته در بخش کمی از دو روش اعتبار محتوایی[۱](با روش اعتبار صوری[۲] و روایی سازه[۳](با روش تحلیل عاملی تأئیدی[۴] استفاده شده است. بدین صورت که در روش روایی محتوایی، ابتدا پرسشنامۀ مقدماتی تهیه شده و با مشورت و استفاده از نظرات افراد مرتبط اعم از اساتید راهنما و مشاور و چند نفر از صاحبنظران موضوعی، روایی صوری پرسشنامه برآورد گردید. در روش روایی سازه نیز، از روش تحلیل عاملی تأئیدی با استفاده از نرم افزار مدلسازی معادلات ساختاری[۵]کوواریانس محور لیزرل[۶] برای تعیین روایی پرسشنامه و سنجش میزان انطباق میان سازۀ نظری و سازۀ تجربی استفاده شد و به منظور بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که نتایج آن به قرار زیر است:

### ۱.بررسی روایی ابعاد و گویه‌های سازنده عوامل علّی

برای سنجش عوامل علّی دو بعد و سیزده گویه در نظر گرفته شده است در این قسمت ابتدا به معرفی متغیرهای مربوط به سنجش عوامل علّی پرداخته شده است و در ادامه مدل اجرا شده است و نتایج آن گزارش شده است:

---

۱- Content Validity

۲- Face Validity

۳- Construct Validity

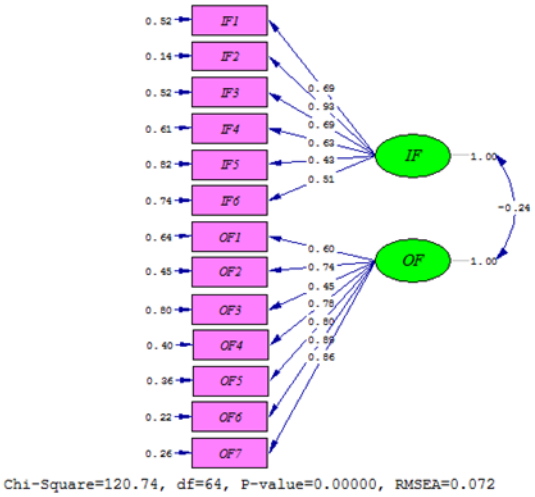
۴- Confirmatory Factor Analysis (CFA)

۵- Structural Equation Modeling (SEM)

۶- Linear Structural Relationship (LISREL)

**جدول ۲: معرفی متغیرها**

| متغیر | ابعاد | نماد اختصاری | گویه | نماد اختصاری |
|---|---|---|---|---|
| عوامل علی | عوامل فردی *Individual factors* | *IF* | برخورداری از روحیه کارآفرینی و ریسک پذیری | *IF1* |
| | | | تمایل به رشد کردن و بهبود وضعیت کنونی | *IF2* |
| | | | بهره مندی از روحیه تلاش و پشتکار | *IF3* |
| | | | نگرش مثبت داشتن به توانمندی‌های و قابلیت‌های خود | *IF4* |
| | | | شناخت نسبت به ضعف‌ها و توانایی‌های خود | *IF5* |
| | | | احساس نیاز به ارتقای توانمندسازی | *IF6* |
| | عوامل سازمانی *Organizational factors* | *OF* | حمایت قوانین از کارکنان خودتوانمند | *OF1* |
| | | | تناسب حقوق و مزایا با بالارفتن سطح توانمندی | *OF2* |
| | | | تناسب شغل با رشته تحصیلی | *OF3* |
| | | | امکان ارتقای شغلی | *OF4* |
| | | | شناخت مدیران نسبت به توانمندی پرسنل | *OF5* |
| | | | مورد تشویق مدیران قرار گرفتن | *OF6* |
| | | | تناسب پاداش و حقوق با زحمت و تلاش | *OF7* |




**نمودار ۱ : مدل عاملی مرتبه اول عوامل علّی (در حالت استاندارد)**

نتایج حاصل از بار عاملی مدل عاملی عوامل علّی به شرح ذیل می‌باشد:

**جدول ۳: بارعاملی گویه‌های سازنده عوامل علّی**

| متغیر | ابعاد | گویه | بارعاملی |
|---|---|---|---|
| عوامل علی | عوامل فردی *Individual factors* | برخورداری از روحیه کارآفرینی و ریسک پذیری | ۰,۶۹ |
| | | تمایل به رشد کردن و بهبود وضعیت کنونی | ۰,۹۳ |
| | | بهره مندی از روحیه تلاش و پشتکار | ۰,۶۹ |
| | | نگرش مثبت داشتن به توانمندی‌های و قابلیت‌های خود | ۰,۶۳ |
| | | شناخت نسبت به ضعف‌ها و توانایی‌های خود | ۰,۴۳ |
| | | احساس نیاز به ارتقای توانمندسازی | ۰,۵۱ |
| | عوامل سازمانی *Organizational factors* | حمایت قوانین از کارکنان خودتوانمند | ۰,۶۰ |
| | | تناسب حقوق و مزایا با بالارفتن سطح توانمندی | ۰,۷۴ |
| | | تناسب شغل با رشته تحصیلی | ۰,۴۵ |
| | | امکان ارتقای شغلی | ۰,۷۸ |
| | | شناخت مدیران نسبت به توانمندی پرسنل | ۰,۸۰ |
| | | مورد تشویق مدیران قرار گرفتن | ۰,۸۹ |
| | | تناسب پاداش و حقوق با زحمت و تلاش | ۰,۸۶ |

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود مقدار بارعاملی همه گویه‌های مورد استفاده برای سنجش عوامل علّی بزرگتر از ۰/۴ می‌باشد، فلذا می‌توان گفت تمامی بارهای عاملی مطلوب می‌باشند. شایان ذکر است مقدار بار عاملی در حقیقت رابطه بین هر سوال و متغیر اصلی را نشان می‌دهد و هر چه بار عاملی قوی‌تر باشد دال بر این است که آن سوال نقش مهمتری در عملیاتی کردن آن متغیر ایفا می‌کند.

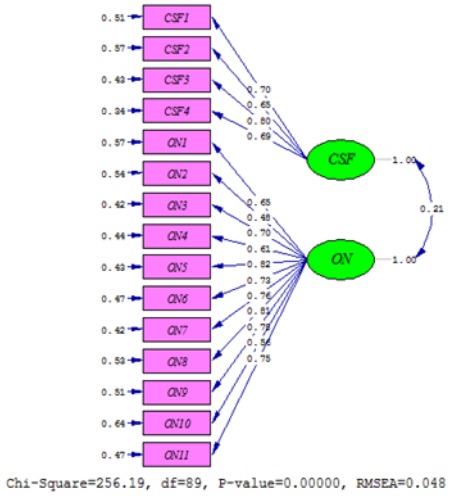
**۲.بررسی روایی ابعاد و گویه‌های سازنده عوامل زمینه‌ای**

جدول ذیل معرف متغیرهای مربوط به سنجش عوامل زمینه‌ای است:

**جدول ٤: معرفی متغیرها**

| متغیر | ابعاد | نماد اختصاری | گویه | نماد اختصاری |
|---|---|---|---|---|
| **عوامل** | عوامل فرهنگی و اجتماعی | *CSF* | احترام به افراد توانمند در جامعه | *CSF1* |
| | | | تأثیر تربیت خانوادگی در خودتوانمندسازی افراد | *SCF2* |

| متغیر | ابعاد | نماد اختصاری | گویه | نماد اختصاری |
|---|---|---|---|---|
| زمینه‌ای | *Cultural-social factors* | | تأکید آموزه‌های دینی و مذهبی بر خودتوانمندسازی | *CSF3* |
| | | | هماهنگی میان نظام ارزشی فردی و سازمانی | *CSF4* |
| | ماهیت سازمانی *Organizational nature* | *ON* | مبتنی بودن سبک مدیریت بر تعامل و نزدیکی بین مدیران و کارکنان | *ON1* |
| | | | وجود تفویض اختیار به کارکنان | *ON2* |
| | | | برخورداری کارکنان از جایگاه مطلوب متناسب با سطح توانمندی خود | *ON3* |
| | | | بهره مندی سازمان از سبک مدیریتی نوین مبتنی بر الگوهای مشارکتی | *ON4* |
| | | | حاکم بودن سیستم قدردانی در سازمان | *ON5* |
| | | | مهیا بودن شرایط ارتقای شغلی در سازمان | *ON6* |
| | | | حمایت از افراد خودتوانمند | *ON7* |
| | | | احساس امنیت شغلی | *ON8* |
| | | | مشاهده احساس شایسته سالاری در سازمان | *ON9* |
| | | | حاکمیت ضابطه مندی و نه رابطه مندی در سازمان | *ON10* |
| | | | مبتنی بودن ارتقای شغلی بر آزمون و مصاحبه | *ON11* |




**نمودار ۲ : مدل عاملی مرتبه اول عوامل زمینه‌ای (در حالت استاندارد)**

نتایج حاصل از بار عاملی مدل عاملی عوامل زمینه‌ای به شرح ذیل می‌باشد:

**جدول ۵: بارعاملی گویه‌های سازنده عوامل زمینه‌ای**

| متغیر | ابعاد | گویه | نماد اختصاری |
|---|---|---|---|
| عوامل زمینه‌ای | عوامل فرهنگی و اجتماعی | احترام به افراد توانمند در جامعه | ۰,۷۰ |
| | | تأثیر تربیت خانوادگی در خودتوانمندسازی افراد | ۰,۶۵ |
| | | تأکید آموزه‌های دینی و مذهبی بر خودتوانمندسازی | ۰,۸۰ |
| | | هماهنگی میان نظام ارزشی فردی و سازمانی | ۰,۶۹ |
| | ماهیت سازمانی | مبتنی بودن سبک مدیریت بر تعامل و نزدیکی بین مدیران و کارکنان | ۰,۶۵ |
| | | وجود تفویض اختیار به کارکنان | ۰,۴۸ |
| | | برخورداری کارکنان از جایگاه مطلوب متناسب با سطح توانمندی خود | ۰,۷۰ |
| | | بهره مندی سازمان از سبک مدیریتی نوین مبتنی بر الگوهای مشارکتی | ۰,۶۱ |
| | | حاکم بودن سیستم قدردانی در سازمان | ۰,۸۲ |
| | | مهیا بودن شرایط ارتقای شغلی در سازمان | ۰,۷۳ |
| | | حمایت از افراد خودتوانمند | ۰,۷۶ |
| | | احساس امنیت شغلی | ۰,۸۱ |
| | | مشاهده احساس شایسته سالاری در سازمان | ۰,۷۸ |
| | | حاکمیت ضابطه مندی و نه رابطه مندی در سازمان | ۰,۵۵ |
| | | مبتنی بودن ارتقای شغلی بر آزمون و مصاحبه | ۰,۷۵ |

نتایج نشان داد که مقدار بارعاملی همه گویه‌های سازنده عوامل زمینه‌ای بزرگتر از ۰/۴ می‌باشد، پس می‌توان گفت تمامی بارهای عاملی مطلوب می‌باشند.

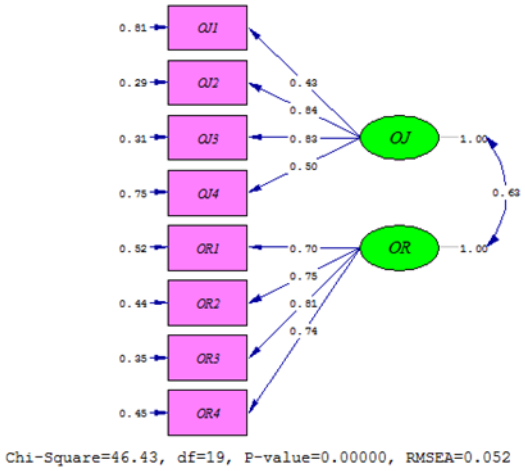
### ۳.بررسی روایی ابعاد و گویه‌های سازنده عوامل مداخله‌گر

جدول ذیل مبیّن متغیرهای مربوط به سنجش عوامل مداخله‌گر می‌باشد:

**جدول ٦: معرفی متغیرها**

| متغیر | ابعاد | نماد اختصاری | گویه | نماد اختصاری |
|---|---|---|---|---|
| عوامل مداخله‌گر | عدالت سازمانی *Organizational Justice* | *OJ* | مرتبط بودن شغل با رشته تحصیلی | *OJ1* |
| | | | تناسب میان مسئولیت‌ها و استعدادهایشان | *OJ2* |
| | | | تعلق گرفتن پست متناسب توانایی افراد | *OJ3* |
| | | | توازن بین حقوق افراد با تحصیلات و تخصص | *OJ4* |
| | تحول و روزآمدی سازمانی | *OR* | استفاده از اپلیکیشنها و نرم افزارهای توانمندساز | *OR1* |
| | | | استفاده از امکانات و تجهیزات بروز | *OR2* |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *OR3* | مطالعه آخرین یافته‌های علمی و پزشکی در بین کارکنان | | *Organizational reform* | |
| *OR4* | ایجاد تغییرات ساختاری و راهبردی به منظور تحول و روزآمدی سازمانی | | | |




**نمودار ۳: مدل عاملی مرتبه اول عوامل مداخله‌گر (در حالت استاندارد)**

نتایج حاصل از بار عاملی مدل عاملی عوامل مداخله‌گر به شرح ذیل می‌باشد:

**جدول ۷: بارعاملی گویه‌های سازنده عوامل مداخله‌گر**

| متغیر | ابعاد | گویه | نماد اختصاری |
|---|---|---|---|
| عوامل مداخله‌گر | عدالت سازمانی | مرتبط بودن شغل با رشته تحصیلی | ۰,۴۳ |
| | | تناسب میان مسئولیت‌ها و استعدادهایشان | ۰,۸۴ |
| | | تعلق گرفتن پست متناسب توانایی افراد | ۰,۸۳ |
| | | توازن بین حقوق افراد با تحصیلات و تخصص | ۰,۵۰ |
| | تحول و روزآمدی سازمانی | استفاده از اپلیکیشنها و نرم افزارهای توانمندساز | ۰,۷۰ |
| | | استفاده از امکانات و تجهیزات بروز | ۰,۷۵ |
| | | مطالعه آخرین یافته‌های علمی و پزشکی در بین کارکنان | ۰,۸۱ |
| | | ایجاد تغییرات ساختاری و راهبردی به منظور تحول و روزآمدی سازمانی | ۰,۷۴ |

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود مقدار بارعاملی همه گویه‌های سازنده عوامل مداخله‌گر بزرگتر از ۰/۴ می‌باشد، فلذا می‌توان گفت تمامی بارهای عاملی مطلوب می‌باشند.

## یافته‌ها

### ۱- یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل داده های کیفی

تجزیه و تحلیل داده‌ها در این نوشتار، بر اساس دستور العمل استراوس و کوربین، شامل سه مرحله اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است. یافته های حاصل از مراحله سه گانه مذکور در ادامه ارائه شده است:

### الف) یافته‌های حاصل از بخش کدگذاری باز (آزاد)

کدگذاری باز اولین مرحله در تجزیه‌وتحلیل داده‌ها و کدگذاری در فنون تحلیلی پیشنهادشده استراوس و کوربین است. در طول مرحله کد گذاری باز، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به دقت بررسی شد، مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی مربوط به آنها مشخص شدند و خرده مقوله‌ها (زیر مقوله‌ها) تعیین شدند. در مصاحبه‌های انجام‌شده با جامعه هدف، سؤالات ذیل، مورد پرسش قرار گرفته است:

۱. عوامل علی و موجد خودتوانمندسازی منابع انسانی در بیمارستان‌های خصوصی کدام است؟

۲. عوامل زمینه ای خودتوانمندسازی منابع انسانی در بیمارستان های خصوصی کدام است؟

۳. عوامل مداخله‌گر خودتوانمندسازی منابع انسانی در بیمارستان های خصوصی کدام است؟

پس از مطالعه دقیق متن پاسخ‌های ارائه‌شده به این سؤالات، در مجموع ۷۴ گزاره استخراج شد و سپس تلاش شد در راستای کدگذاری باز، به اعمال برچسب مفهومی به واحدهای معنادار برآمده از مصاحبه‌ها صورت پذیرد چرا که واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز مفاهیم هست. به تعبیری دیگر، پس از جمع‌بندی عبارات و شواهد مستخرج از مصاحبه‌ها، کلیه عبارات جمع‌آوری‌شده مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. به داده‌هایی که مشابه یکدیگر بودند مفاهیمی متناسب اختصاص داده شد. مفهوم‌سازی یا به تعبیری اعمال برچسب مفهومی به واحدهای معنادار برآمده از مصاحبه‌ها در مجموع پژوهشگر را به سمت و سوی ۱۴ کد باز هدایت نمود. جدول ذیل مبیّن نمونه‌هایی از گزاره ها و کدهای باز در این مطالعه است:

جدول ذیل مبیّن نمونه‌هایی از گزاره ها و کدهای باز در این مطالعه است:

**جدول ۸: یافته‌های حاصل از کدگذاری باز**

| گزاره ها | فراوانی | مفاهیم |
|---|---|---|
| برخورداری فرد از روحیه کارآفرینی و ریسک پذیری | ۳ | عوامل فردی (شخصیتی) |
| برخورداری از روحیه تلاش و پشتکار | ۴ | |
| افزایش حقوق و مزایا متناسب با بالارفتن سطح توانمندی | ۲۲ | حقوق و مزایای سازمانی |

| گزاره ها | فراوانی | مفاهیم |
|---|---|---|
| پائین بودن حقوق و مزایای شغلی | ۸ | |
| مرتبط بودن شغل با رشته تحصیلی | ۵ | انگیزه‌های شغلی |
| متناسب بودن شغل با علایق و توانایی ها | ۱۳ | |
| آموزش های کاربردی ضمن خدمت به کارکنان | ۹ | توانمندسازی کارکنان |
| آموزش مهارت های روانشناختی، عاطفی و ارتباطی به کارکنان | ۱ | |
| وجود شرح وظایف شفاف در سازمان | ۴ | قانونمندی |
| حاکم بودن ضابطه بر رابطه | ۶ | |
| ایجاد شرایط ارتقا | ۱۶ | حمایت سازمانی |
| ایجاد امنیت شغلی | ۷ | |
| سبک مدیریت مبتنی بر تعامل و نزدیکی بین مدیر و کارکنان | ۲ | سبک مدیریت سازمان |
| افزایش اختیار کارکنان (تفویض اختیار) | ۵ | |
| مرتبط بودن شغل با رشته تحصیلی | ۲ | عدالت سازمانی |
| وجود عدالت استحقاقی در سازمان | ۲ | |
| قوانین حمایت کننده از خودتوانمندی | ۶ | برنامه ریزی سازمانی |
| قوانین تدوین شده توسط وزارتخانه | ۵ | |

### ب) یافته‌های حاصل از بخش کدگذاری محوری و انتخابی (گزینشی)

در دومین مرحله از مراحله سه گانه تجزیه و تحلیل داده بنیاد، منسوب به «مرحله کدگذاری محوری» مفاهیم بر اساس اشتراکات و یا هم معنایی در کنار هم قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، کدها و دسته‌های اولیه‌ای که در کدگذاری باز ایجاد شده‌اند، با یکدیگر مقایسه می‌شوند و ضمن ادغام کدهایی که از نظر مفهومی با یکدیگر مشابه‌اند، دسته‌هایی که به یکدیگر مربوط می‌شوند، حول محور مشترکی قرار می‌گیرند. بر این مبنا، با تأمل بر مفاهیم استخراج‌شده در مرحله کدگذاری باز، در پاسخ به سؤالات مصاحبه که مبتنی بر سه محور از محورهای شش گانه نظریه داده بنیاد (عوامل علّی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، پدیده محوری، راهبردها و پیامدها) بودند، تلاش گردید کدهای محوری مربوطه به هر یک از حوزه های مذکور تعیین گردد. سپس در گام بعدی، مرحله نهایی گرندد تئوری که کدگذاری انتخابی و انتخاب مقوله واحد و نهایی از مقوله‌های احصاء شده در مرحله قبل (کدگذاری محوری) می‌باشد، عملیاتی گردد. در ادامه به یافته‌های حاصل از بخش کدگذاری محوری و انتخابی اشاره می‌گردد:

### ۱.یافته‌ها در خصوص عوامل علّی

عوامل علّی[1]اشاره به مجموعه علل و شرایطی دارد که کنشگر را ترغیب به روی‌آوردن به رفتار خاصی می‌نماید که بر پدیده‌ها اثر می‌گذارند. تدقیق و تأمل صورت‌گرفته حاکی از آن است که مصاحبه‌شوندگان، دو دسته عوامل «فردی» و «سازمانی» را در این خصوص اثرگذار عنوان نموده‌اند؛ هر یک از علل مذکور، مقولاتی اصلی را به خود اختصاص داده و مشتمل بر زیر مقوله‌هایی می‌باشند که بدین شرح است:

**جدول ۹: نتایج حاصل از کدگذاری محوری عوامل علّی**

| بعد | مقوله محوری | مقوله اصلی | زیر مقوله‌ها |
|---|---|---|---|
| عوامل علّی خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی | عوامل فردی | ویژگیهای شخصیتی کارکنان | برخورداری فرد از روحیه کارآفرینی و ریسک پذیری، چالش پذیر بودن فرد در شرایط کاری، تمایل به رشد کردن از منظر شخصیتی، هدفمندی در زندگی (مبتنی بر تعیین اهداف شغلی)، برخورداری از روحیه تلاش و پشتکار، خلاقیت فردی و الگو پذیری در فرد |
| | | باورها و ادراک کارکنان | احساس شایستگی و تبحر، باور و احساس خودکارآمدی، نگرش مثبت به توانمندیها و قابلیتهای خود، تجارب شخصی، خودشناسی کارکنان از ضعف ها و توانایی ها و احساس آرامش و امنیت ذهنی |
| | | نیازهای کارکنان | هزینه های جاری افراد، نیازهای مالی افراد، نیازهای فردی به خودتوانمندسازی و انتظارات سازمان از کارکنان |
| | عوامل سازمانی | برنامه ریزی سازمانی | برنامه ریزی جهت مهارت آموزی کارکنان، وجود قوانین حمایت کننده از خودتوانمندی، سازمانی که در آن برنامه ریزی منابع انسانی تدوین شده و بخشنامه های تدوین شده توسط وزارتخانه |
| | | حقوق و مزایای سازمانی | افزایش حقوق و مزایا متناسب با بالارفتن سطح‌توانمندی، شکاف درآمدی و مزایا میان کارکنان، پائین بودن حقوق و مزایای شغلی |
| | | انگیزش‌های شغلی | مرتبط بودن شغل با رشته تحصیلی، متناسب بودن شغل با علایق و توانایی‌ها، وجود همکاران توانمندتر در سازمان، وجود امکان ارتقای‌شغلی، ترغیب‌کلامی(تشویق)، احساس تعلق سازمانی، وجود امنیت شغلی و شناخت مدیران از توانمندیهای شغلی کارکنان |

همان‌گونه که اطلاعات جدول فوق حکایت دارد، از میان دو دسته عوامل و شرایط علّی مذکور، از منظر مصاحبه شوندگان، عوامل فردی، بیشترین فراوانی زیرمقوله را به خود اختصاص داده و به نظر می‌رسد

[1] - Conditions Casual

که بیش از دیگر عوامل، بیشترین نقش و اثرگذاری را در شکل گیری پدیده خودتوانمندسازی دارا می‌باشد. برای نمونه، بررسی مستندات مصاحبه ها نیز گواه آن می‌باشد که ۱۳ نفر از مصاحبه شوندگان اذعان داشته اند که «برخی افراد از منظر شخصیتی به گونه ای هستند که اساساً تمایل به رشد و پیشرفت در هر زمینه و ابعادی از زندگی دارند؛ لذا در میان این افراد خودتوانمندسازی بیشتر به چشم می خورد و چنین افرادی همواره دغدغه توانمندی و افزایش قابلیت ها، استعداد، مهارت ها و توانایی های خود را دارند». همچنین ۱۶ نفر از مصاحبه شوندگان بر این امر تأکید داشته اند که «نیاز افراد به خودتوانمندسازی که یا ناشی از احساس نیاز شخصی یا سازمانی - متناسب با وضعیت شغلی، نیاز به ارتقا یا جابجایی شغلی و.. است؛ در بروز پدیده خودتوانمندسازی دخیل می باشد».

با تأمل در کدهای محوری احصاء شده (عوامل فردی و سازمانی) و بررسی دقیق مقوله‌های بدست آمده در مرحله کدگذاری محوری عوامل علّی، کد انتخابی برای عوامل علّی اثرگذار بر پدیده خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی، عوامل علّی چندبعدی در ابعاد درون و برون سازمانی (بیمارستانی) است.

## ۲.یافته‌ها در خصوص عوامل زمینه‌ای

عوامل و شرایط زمینه‌ای، اشاره به شرایط خاص و عمدتاً فردی دارد که بر روی پدیده اصلی تأثیرگذارند. تأمل در متن مصاحبه‌ها مبیّن آن بود که مصاحبه‌شوندگان، عواملی زمینه‌ای را در این خصوص، اثرگذار عنوان نموده‌اند؛ نتایج حاصل از کدگذاری به شرح جدول ذیل است:

**جدول ۱۰: نتایج حاصل از کدگذاری محوری عوامل زمینه‌ای**

| بعد | مقوله محوری | مقوله اصلی | زیر مقوله‌ها |
|---|---|---|---|
| عوامل زمینه ای خودتوانمندسازی کارکنان | عوامل سازمانی | سبک مدیریت سازمان | سبک مدیریت مبتنی بر حذف نگاه از بالا به پایین به کارکنان، سبک مدیریت مبتنی بر تعامل و نزدیکی بین مدیر وکارکنان، افزایش اختیارات کارکنان (تفویض اختیار)، بهره‌گیری از هم‌افزایی کارکنان، استفاده از کارکنان جوان و کارکنان با تجربه، برخورداری از جایگاه مطلوب متناسب با سطح مهارت، توزیع قدرت تصمیم‌گیری به افراد، ایجاد انگیزه از سوی مدیران سازمان در کارکنان، امکان اظهارنظر و داشتن حق رأی، کوچینگ سازمانی، رهبری نوین مبتنی بر الگوهای مشارکتی، سبک رهبری به دور از اقتدارگرایی، حاکم بودن سیستم قدردانی در سازمان |
| | | حمایت سازمانی | ایجاد شرایط‌ارتقا، عدم دیدابزاری به کارکنان، ایجاد امنیت‌شغلی |
| | | قانونمندی | وجود شرح وظایف شفاف در سازمان، شایسته سالاری، حاکم بودن ضابطه بر رابطه، مأموریتهای و چشم اندازهای سازمانی، آزمون محورکردن ارتقا (یا مبتنی بر مصاحبه بودن) |

| بعد | مقوله محوری | مقوله اصلی | زیر مقوله‌ها |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | **عوامل فرهنگی- اجتماعی** | عوامل ارزشی | احترام جامعه به افراد توانمند، تربیت خانواده، تأکیدات مذهبی بر خودتوانمندسازی، هماهنگی میان نظام ارزشی فردی و سازمانی |

تأمل بر مقوله‌های مندرج در جدول حکایت از آن دارد که مقوله محوری «عوامل سازمانی» بر مبنای مقوله‌های اصلی «سبک مدیریت سازمان»، «حمایت سازمانی»، «قانونمندی» معنایابی شده و مقوله محوری «عوامل فرهنگی - اجتماعی» بر مبنای مقوله اصلی «عوامل ارزشی» معنایابی و مورد شناسایی قرار گرفته است. از میان دو مقوله محوری مذکور، ماهیت‌سازمانی، نقش زمینه‌ای یا به تعبیری بسترسازی به مراتب بیشتری در خصوص پدیده خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی دارد چرا که ماحصل مصاحبه‌های انجام شده و فراوانی زیر مقوله‌های مربوطه گواهی بر این مدعا می‌باشد. در میان زیر مقوله‌های مرتبط با مقوله محوری «ماهیت سازمانی»، سبک مدیریتی و اینکه نوع مدیریت حاکم بر بیمارستان مبتنی بر حذف نگاه از بالا به پایین به کارکنان، مبتنی بر تعامل و نزدیکی بین مدیران و کارکنان، مبتنی بر تفویض اختیار به کارکنان و توزیع قدرت تصمیم‌گیری به آنها و به تبع آن مبتنی بر ایجاد انگیزه از سوی مدیران سازمان در کارکنان و.. باشد؛ به مراتب شرایط زمینه‌ای را بیشتر برای خودتوانمندسازی مهیا می‌نماید.

با تأمل در کدهای محوری احصاء شده و بررسی دقیق مقوله‌های بدست آمده در مرحله کدگذاری محوری، پژوهشگر دریافت که کدهای محوری در کل اشاره به عوامل «محیطی» دارند که در برگیرنده عوامل سازمانی (ماهیت و برنامه‌ریزی سازمانی) و عوامل اجتماعی- فرهنگی می‌باشد؛ لذا کد انتخابی برای عوامل زمینه‌ای اثرگذار بر پدیده خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستان های خصوصی «عوامل محیطی» است.

### ۳.یافته های حاصل از مصاحبه در خصوص عوامل مداخله‌گر

عوامل و شرایط مداخله‌گر، شرایطی هستند که تأثیرگذاری عوامل علّی و زمینه‌ای را تسهیل یا دشوار می‌سازند. یافته های حاصل از کدگذاری محوری در خصوص شرایط مداخله گر به شرح جدول ذیل است:

**جدول ۱۱: نتایج حاصل از کدگذاری محوری عوامل مداخله‌گر**

| بعد | مقوله محوری | مقوله اصلی | زیر مقوله‌ها |
|---|---|---|---|
| عوامل مداخله گر | **شرایط سازمانی** | عدالت سازمانی | مرتبط بودن شغل با رشته تحصیلی، متناسب‌کردن مسئولیتها و استعدادها در سازمان و وجود عدالت استحقاقی در سازمان |
| | | تحول و روزآمدی سازمانی | بهره‌گیری از اپلیکیشن‌های توانمندساز در سازمان، بسترسازی مهارت آموزی در فضای‌مجازی، تغییرات فناوری، تغییر در ساختار و راهبردهای سازمانی |

تأمل بر مقوله‌های استخراج شده در بخش عوامل و شرایط مداخله‌گر گویای آن است که مصاحبه شوندگان «الزامات سازمانی» مشتمل بر مقوله هایی چون «عدالت سازمانی» و نیز «تحول و روزآمدی سازمانی» را به مثابه عواملی مداخله گر و اثرگذار بر پدیده خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستان های خصوصی، تلقی نموده اند. با تأمل در کدهای محوری احصاء شده، کد انتخابی برای شرایط مداخله گر در پدیده خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستان های خصوصی را می‌توان تحت عنوان «الزامات سازمانی» تعریف نمود.

## ۲- یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل داده های کمی

### الف) بررسی سنجش عوامل علی و موجد خودتوانمندسازی منابع انسانی

در پژوهش حاضر به منظور سنجش ارزیابی از عوامل علی دو بعد و سیزده گویه در نظر گرفته شده است که به منظور ساخت شرایط علی، میانگین امتیاز کل سیزده پرسش مربوط محاسبه گردید. نتایج به شرح جدول زیر است.

حاکی از این است که ۱۸ درصد از پاسخگویان وضعیت موجود عوامل علی را در سازمان نامطلوب و در مقابل ۴۴ درصد آنرا مطلوب ارزیابی کردند. نتایج حاصل از شاخص‌های آماری نیز مؤید این مطلب است که پاسخگویان مطلوبیت عوامل علی را در حد متوسط رو به بالا ارزیابی کرده‌اند.

**جدول ۱۲: توزیع نسبی ارزیابی پاسخگویان از عوامل علی**

| مقولات | درصد | میانگین (۵-۱) | انحراف معیار |
|---|---|---|---|
| نامطلوب | ۱۷,۹ | ۳,۴۹ | ۰,۶۲ |
| متوسط | ۳۷,۹ | | |
| مطلوب | ۴۴,۲ | | |
| جمع | ۱۰۰ | | |

همانگونه که ملاحظه می گردد، عوامل علّی در دو محور عوامل فردی و عوامل سازمانی مورد بررسی قرار گرفته است که بر مبنای نتایج بدست آمده از مقایسه آماره‌های توصیفی ابعاد سازنده در جدول ذیل می‌توان گفت پاسخگویان از عوامل فردی (با میانگین ۳,۴۹) ارزیابی بهتری نسبت به عوامل سازمانی (با میانگین ۲,۱۴) داشته‌اند.

**جدول ۱۳: آماره‌های توصیفی ابعاد عوامل علی**

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | کمترین | بیشترین |
|---|---|---|---|---|
| فردی | ۳,۴۹ | ۰,۶۲ | ۱ | ۵ |
| سازمانی | ۳,۱۴ | ۰,۸۰ | ۱ | ۵ |

نتایج حاصل از بررسی گویه‌های سازنده ارزیابی از عوامل علی به شرح جدول ذیل می‌باشد:

**جدول ١٤: توزیع نسبی پاسخگویان بر حسب گویه‌های سازنده ارزیابی از عوامل علّی**

| بعد | گویه | طیف نظرات (درصد) | | | | | | میانگین (۱-۵) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | خیلی‌کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی‌زیاد | کل | |
| فردی | ۱. چه میزان از روحیه کارآفرینی و ریسک پذیری برخوردار می‌باشید؟ | ۴,۴ | ۳۴,۸ | ۳۳,۴ | ۱۸,۸ | ۸,۵ | ۱۰۰ | ۲,۹۲ |
| | ۲. چقدر تمایل به رشد کردن و بهبود وضعیت کنونی دارید؟ | ۱,۷ | ۸,۲ | ۴۰,۶ | ۲۸,۷ | ۲۰,۸ | ۱۰۰ | ۳,۵۹ |
| | ۳. چه میزان از روحیه تلاش و پشتکار بهره مند هستید؟ | ۱ | ۷,۲ | ۳۰,۷ | ۴۷,۱ | ۱۴ | ۱۰۰ | ۳,۶۶ |
| | ۴. چقدر به توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود نگرش مثبت دارید؟ | ۰,۳ | ۶,۱ | ۳۳,۸ | ۴۷,۴ | ۱۲,۳ | ۱۰۰ | ۳,۶۵ |
| | ۵. چه اندازه نسبت به ضعفها و توانایی های خود شناخت دارید؟ | ۰,۳ | ۶,۸ | ۴۳ | ۴۳ | ۶,۸ | ۱۰۰ | ۳,۴۹ |
| | ۶. چقدر در خودتان نیاز به ارتقای توانمندسازی را احساس می‌کنید؟ | ۰,۷ | ۵,۵ | ۳۴,۸ | ۴۶,۴ | ۱۲,۶ | ۱۰۰ | ۳,۶۵ |
| سازمانی | ۷.چقدر قوانین در سازمان شما از کارکنان خودتوانمند حمایت می‌کند؟ | ۵,۱ | ۱۳,۷ | ۴۵,۱ | ۳۱,۱ | ۵,۱ | ۱۰۰ | ۳,۱۷ |

| بعد | گویه | طیف نظرات (درصد) | | | | | | میانگین (۱-۵) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | خیلی‌کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی‌زیاد | کل | |
| | ۸. چقدر در بیمارستان شما، همگام با بالارفتن سطح توانمندی، حقوق و مزایا نیز افزایش می‌یابد؟ | ۱۲,۳ | ۱۵,۴ | ۳۶,۹ | ۲۹,۴ | ۶,۱ | ۱۰۰ | ۳,۰۲ |
| | ۹. میزان تناسب شغل شما با رشته تحصلی شما چقدر است؟ | ۶,۸ | ۷,۸ | ۴۱,۶ | ۳۴,۸ | ۸,۹ | ۱۰۰ | ۳,۳۱ |
| | ۱۰. تا چه میزان امکان ارتقای شغلی در سازمان شما وجود دارد؟ | ۸,۲ | ۱۱,۳ | ۴۱,۳ | ۳۰,۴ | ۸,۹ | ۱۰۰ | ۳,۲۰ |
| | ۱۱. تا چه اندازه مدیران نسبت به توانمندی های شما شناخت دارند؟ | ۷,۵ | ۱۲,۳ | ۴۱ | ۲۹,۷ | ۹,۶ | ۱۰۰ | ۳,۲۲ |
| | ۱۲. چقدر از سوی مدیران در سازمان مورد تشویق قرار می گیرد؟ | ۱۲,۳ | ۱۴,۷ | ۳۶,۲ | ۲۸,۷ | ۸,۲ | ۱۰۰ | ۳,۰۶ |
| | ۱۳.تا چه اندازه در سازمان شما پاداش‌ها و حقوق متناسب با زحمت و تلاش افراد است؟ | ۱۱,۹ | ۱۶ | ۳۴,۵ | ۳۰,۴ | ۷,۲ | ۱۰۰ | ۳,۰۵ |

نتایج جدول فوق گویای این مطلب است که پاسخگویان در عوامل علی بهترین ارزیابی را از موارد زیر داشتند؛

- ❑ بهره مندی از روحیه تلاش و پشتکار (با میانگین نمره ۳,۶۶)
- ❑ نگرش مثبت نسبت به توانمندی‌ها و قابلیت‌ها (با میانگین نمره ۳,۶۵)
- ❑ احساس نیاز به ارتقای توانمندسازی (با میانگین نمره ۳,۶۵)

**ب) بررسی سنجش عوامل زمینه‌ای خودتوانمندسازی**

نتایج بدست آمده پیرامون بررسی عوامل زمینه‌ای خودتوانمندسازی حاکی از این است که ۲۷ درصد از پاسخگویان وضعیت موجود این شرایط نامطلوب و در مقابل ۳۴ درصد آنرا مطلوب ارزیابی کردند.

نتایج حاصل از شاخص‌های آماری نشان داد که پاسخگویان مطلوبیت عوامل زمینه‌ای را در سطح متوسط ارزیابی کرده‌اند.

**جدول ۱۵: توزیع نسبی ارزیابی پاسخگویان از عوامل زمینه‌ای**

| مقولات | درصد | میانگین (۵-۱) | انحراف معیار |
|---|---|---|---|
| نامطلوب | ۲۷٫۶ | ۲٫۹۹ | ۰٫۵۲ |
| متوسط | ۳۸٫۶ | | |
| مطلوب | ۳۳٫۸ | | |
| جمع | ۱۰۰ | | |

عوامل زمینه‌ای در پژوهش حاضر در دو محور عوامل فرهنگی و اجتماعی و ماهیت سازمانی مورد بررسی قرار گرفت که بر مبنای نتایج بدست آمده که در جدول زیر تنظیم شده است می‌توان گفت پاسخگویان از ماهیت سازمانی (با میانگین ۳,۱۷) نسبت به عوامل فرهنگی و اجتماعی (با میانگین ۲,۸۸) ارزیابی بهتری داشته‌اند.

**جدول ١٦: آماره های توصیفی ابعاد عوامل زمینه‌ای**

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | کمترین | بیشترین |
|---|---|---|---|---|
| فرهنگی و اجتماعی | ۲٫۸۸ | ۰٫۶۶ | ۱ | ۵ |
| ماهیت سازمانی | ۳,۱۱ | ۰٫۶۹ | ۱ | ۵ |

نتایج حاصل از بررسی گویه‌های سازنده ارزیابی از عوامل زمینه‌ای به شرح جدول زیر می‌باشد.

**جدول ۱۷: توزیع نسبی پاسخگویان بر حسب گویه‌های سازنده ارزیابی از عوامل زمینه‌ای**

| بعد | گویه | طیف نظرات (درصد) | | | | | | میانگین |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | خیلی‌کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی‌زیاد | کل | (۵-۱) |
| فرهنگی و اجتماعی | ۱.چقدر در جامعه به افراد توانمند احترام گذاشته می‌شود؟ | ۷,۲ | ۱۹,۱ | ۵۱,۵ | ۱۸,۱ | ۴,۱ | ۱۰۰ | ۲,۹۳ |
| | ۲.چه میزان تربیت خانوادگی افراد در خودتوانمندسازی آنها اثر گذار است؟ | ۱,۷ | ۲۶٫۶ | ۲۵٫۶ | ۳۴٫۵ | ۱۱٫۶ | ۱۰۰ | ۳,۲۸ |
| | ۳.چقدر آموزه‌های دینی و مذهبی ما بر خود توانمندسازی | ۱۰٫۶ | ۳۹,۹ | ۲۹,۷ | ۱۴,۳ | ۵,۵ | ۱۰۰ | ۲,۶۴ |

| بعد | گویه | طیف نظرات (درصد) | | | | | | میانگین (۱-۵) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | خیلی‌کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی‌زیاد | کل | |
| | تأکید می‌نماید؟ | | | | | | | |
| | ۴.تا چه انداز در سازمان شما، میان نظام ارزشی فردی و سازمانی هماهنگی وجود دارد؟ | ۵٫۸ | ۴۰٫۶ | ۳۶٫۵ | ۱۴ | ۳٫۱ | ۱۰۰ | ۲٫۶۸ |
| | ۵.چقدر سبک مدیریت در سازمان شما مبتنی بر تعامل و نزدیکی بین مدیر و کارکنان می‌باشد؟ | ۵٫۱ | ۳۳٫۱ | ۳۶٫۵ | ۲۱٫۸ | ۳٫۴ | ۱۰۰ | ۲٫۸۵ |
| ماهیت سازمانی | ۶.تا چه میزان در سازمان شما تفویض اختیار به کارکنان وجود دارد؟ | ۶٫۱ | ۱۸٫۴ | ۵۷ | ۱۳٫۳ | ۵٫۱ | ۱۰۰ | ۲٫۹۳ |
| | ۷.چه میزان در سازمان شما کارکنان از جایگاه مطلوب متناسب با سطح مهارت و توانمندی خود برخوردار می‌باشند؟ | ۶٫۵ | ۱۷٫۴ | ۳۶٫۹ | ۳۶٫۲ | ۳٫۱ | ۱۰۰ | ۳٫۱۲ |
| | ۸. سازمان شما چه میزان از سبک مدیریتی‌نوین مبتنی بر الگوهای مشارکتی بهره‌مند است؟ | ۳٫۸ | ۱۶ | ۳۷٫۲ | ۳۸٫۶ | ۴٫۴ | ۱۰۰ | ۳٫۲۴ |
| | ۹.چقدر سیستم قدردانی در سازمان شما حاکم می باشد؟ | ۱۱٫۹ | ۱۶ | ۳۷٫۵ | ۳۰٫۴ | ۴٫۱ | ۱۰۰ | ۲٫۹۹ |
| | ۱۰.تا چه میزان شرایط ارتقای شغلی در سازمان شمار محیا می‌باشد؟ | ۹٫۲ | ۱۱٫۳ | ۴۱٫۳ | ۳۳٫۱ | ۵٫۱ | ۱۰۰ | ۳٫۱۴ |
| | ۱۱.در سازمان شما چقدر از افراد خودتوانمند حمایت به عمل می‌آید؟ | ۸٫۲ | ۱۵ | ۴۱٫۳ | ۲۹٫۷ | ۵٫۸ | ۱۰۰ | ۳٫۱۰ |
| | ۱۲.تا چه میزان در سازمان خود احساس امنیت شغلی می‌نمایید؟ | ۸٫۹ | ۱۳٫۳ | ۳۶٫۵ | ۳۰٫۷ | ۱۰٫۶ | ۱۰۰ | ۳٫۲۱ |
| | ۱۳.بنظر شما چقدر | ۸٫۵ | ۱۵ | ۳۶٫۲ | ۳۲٫۴ | ۷٫۸ | ۱۰۰ | ۳٫۱۶ |

| بعد | گویه | طیف نظرات (درصد) | | | | | | میانگین (۱-۵) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | خیلی‌کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی‌زیاد | کل | |
| | شایسته‌سالاری در سازمان شما مشاهده می‌شود؟ | | | | | | | |
| | ۱۴.چقدر ضابطه مندی و نه رابطه‌مندی در سازمان شما وجود دارد؟ | ۵,۵ | ۱۲,۶ | ۳۹,۹ | ۳۳,۱ | ۸,۹ | ۱۰۰ | ۳,۲۷ |
| | ۱۵.چقدر ارتقای‌شغلی در سازمان شما مبتنی بر آزمون و مصاحبه است؟ | ۶,۸ | ۱۳,۷ | ۳۵,۸ | ۳۵,۸ | ۷,۸ | ۱۰۰ | ۳,۲۴ |

نتایج جدول گویای این مطلب است که پاسخگویان از تأثیر تربیت خانوادگی افراد در خودتوانمندسازی آنها «با میانگین نمره ۳,۲۸») بهترین و در مقابل از تأکید آموزه‌های دینی و مذهبی بر خود توانمندسازی «با میانگین نمره ۲,۶۴» بدترین ارزیابی را داشتند.

### ج) بررسی سنجش عوامل مداخله‌گر خودتوانمندسازی

در مقاله حاضر به منظور ساخت ارزیابی عوامل مداخله‌گر دو بعد و هشت گویه در نظر گرفته شده است که به منظور ساخت عوامل مداخله‌گر، میانگین امتیاز کل هشت پرسش محاسبه گردید. نتایج بدست آمده گویای این مطلب است که ۲۳ درصد از پاسخگویان وضعیت موجود عوامل مداخله‌گر را نامطلوب و در مقابل ۴۶ درصد آنرا مطلوب ارزیابی کردند. نتایج حاصل از شاخص‌های آماری نیز مؤید این مطلب است که پاسخگویان مطلوبیت عوامل مداخله‌گر را در حد متوسط رو به بالا ارزیابی کرده‌اند.

**جدول ۱۸:توزیع نسبی ارزیابی پاسخگویان از عوامل مداخله‌گر**

| مقولات | درصد | میانگین (۵-۱) | انحراف معیار |
|---|---|---|---|
| نامطلوب | ۲۳ | ۳,۱۱ | ۰,۶۴ |
| متوسط | ۴۱,۴ | | |
| مطلوب | ۳۵,۶ | | |
| جمع | ۱۰۰ | | |

عوامل مداخله‌گر از طریق دو بعد «عدالت سازمانی و تحول و روزآمدی سازمانی» مورد بررسی قرار گرفت که بر مبنای نتایج بدست آمده از مقایسه آماره‌های توصیفی ابعاد سازنده می‌توان گفت

پاسخگویان از تحول و روزآمدی سازمانی (با میانگین ۳,۲۲) نسبت به عدالت سازمانی (با میانگین ۳) ارزیابی بهتری را داشته‌اند.

**جدول ۱۹: آماره های توصیفی ابعاد عوامل مداخله‌گر**

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | کمترین | بیشترین |
|---|---|---|---|---|
| عدالت سازمانی | ۳ | ۰,۶۹ | ۱ | ۵ |
| تحول و روزآمدی | ۳,۲۲ | ۰,۷۴ | ۱ | ۵ |

نتایج حاصل از بررسی گویه‌های سازنده ارزیابی از عوامل مداخله‌گر به شرح جدول زیر می‌باشد:

**جدول ۲۰: توزیع نسبی پاسخگویان بر حسب گویه‌های سازنده ارزیابی از عوامل مداخله‌گر**

| بعد | گویه | طیف نظرات (درصد) | | | | | | میانگین (۱-۵) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | خیلی‌کم | کم | متوسط | زیاد | خیلی‌زیاد | کل | |
| عدالت سازمانی | ۱. چقدر شغل شما در سازمان با رشته تحصیلی دانشگاهی مرتبط است؟ | ۶,۵ | ۱۸,۱ | ۵۰,۲ | ۲۱,۲ | ۴,۱ | ۱۰۰ | ۲,۹۸ |
| | ۲. چقدر میان مسئولیتها کارکنان و استعدادهایشان تناسب وجود دارد؟ | ۴,۱ | ۱۸,۴ | ۳۹,۶ | ۳۵,۲ | ۲,۷ | ۱۰۰ | ۳,۱۴ |
| | ۳.تا چه اندازه با توجه به توانایی افراد به آنها پست و جایگاه تعلق گرفته است؟ | ۷,۵ | ۱۴,۷ | ۳۶,۹ | ۳۰,۴ | ۱۰,۶ | ۱۰۰ | ۳,۲۲ |
| | ۴.تا چه اندازه بین حقوق افراد و تحصیلات و تخصص آنها توازن برقرار است؟ | ۱۰,۲ | ۲۸,۷ | ۴۷,۱ | ۱۱,۳ | ۲,۷ | ۱۰۰ | ۲,۶۸ |
| تحول و روزآمدی سازمانی | ۵.در سازمان شما چه میزان از اپلیکیشن‌ها و نرم‌افزارهای توانمندساز استفاده می‌شود؟ | ۱۰,۲ | ۱۶,۷ | ۳۸,۶ | ۳۱,۷ | ۲,۷ | ۱۰۰ | ۳ |
| | ۶.تا چه اندازه در سازمان شما از امکانات و تجهیزات به روز استفاده می‌شود؟ | ۲ | ۱۰,۹ | ۳۸,۶ | ۴۳ | ۵,۵ | ۱۰۰ | ۳,۳۹ |
| | ۷.تا چه اندازه مطالعه آخرین | ۴,۸ | ۱۲,۳ | ۴۰,۶ | ۳۶,۹ | ۵,۵ | ۱۰۰ | ۳,۲۶ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | یافته‌های علمی و پزشکی در بین کارکنان این بیمارستان رواج دارد؟ | | | | | | | |
| | ۸.تا چه میزان تغییرات ساختاری و راهبردی در سازمان شما به منظور تحول و روز امدی سازمانی صورت پذیرفته است؟ | ۳,۱ | ۱۵,۷ | ۳۹,۹ | ۳۴,۵ | ۶,۸ | ۱۰۰ | ۳,۲۶ |

نتایج جدول فوق گویای این مطلب است که پاسخگویان از استفاده سازمان از امکانات و تجهیزات بروز «با میانگین نمره ۳,۳۹» بهترین و در مقابل از توازن بین حقوق افراد و تحصیلات و تخصص آنها «با میانگین نمره ۲,۶۸» بدترین ارزیابی را داشته اند.

## بحث و نتیجه‌گیری

در دنیای امروز، سرمایه انسانی و فکری اهمیت بسیاری دارد؛ چرا که این افراد هستند که با شناخت جنبه‌هایی از خود و تقویت نقاط ضعف و ناتوانی مهارتی خود، به توانایی‌های خود آگاهی گشته و با فایق آمدن بر فشارهای روانی در دست یابی به اهداف فردی – سازمانی کمک بزرگی برای سازمان در طی نمودن موفق و پویای مسیر خود در جهت دستیابی به اهداف سازمانی، قلمداد می‌گردند. به منظور داشتن محیطی پویا و کارآمد، خودتوانمندسازی افراد نقش تعیین‌کننده‌ای در ادامه روند کار و فعالیت فردی و سازمانی آنان ایفا می‌کند؛ هر چند خود توانمندسازی در گام نخست مقوله‌ای شخصی و داوطلبانه محسوب می‌شود، اما مفهومی پویا و مغییر بوده که تحت تأثیر عوامل و شرایطی علّی، زمینه ای و مداخله گر می‌باشد.

شناسایی عوامل علّی و موجد خودتوانمندسازی منابع انسانی در بیمارستانهای خصوصی ایران مبیّن آن بود که سازمان‌ها، شبکه پیچیده‌ای از روابط انسانی هستند و این روابط می‌توان تحت تأثیر عوامل مختلف قرار گیرد؛ در این خصوص، دو دسته عوامل فردی و سازمانی (عوامل درون و برون سازمانی)، به عنوان عوامل علّی اثرگذار بر پدیده توانمندسازی کارکنان مورد شناسایی قرار گرفتند؛ بدین ترتیب که عواملی از قبیل: برخورداری فرد از روحیه کارآفرینی و ریسک پذیری، چالش پذیر بودن فرد در شرایط کاری، تمایل به رشد کردن از منظر شخصیتی، هدفمندی در زندگی (مبتنی بر تعیین اهداف شغلی)، برخورداری از روحیه تلاش و پشتکار، خلاقیت فردی، الگوپذیری در فرد، احساس شایستگی و تبحر، باور و احساس خودکارآمدی یا عدم آن، پذیرش خود (داشتن نگرش مثبت به توانمندیها و قابلیتهای خود)، تجارب شخصی کارکنان، خودشناسی کارکنان از ضعف ها و تواناییها و... در زمره عوامل فردی و عواملی چون: برنامه‌ریزی جهت مهارت‌آموزی کارکنان، وجود قوانین حمایت‌کننده از خودتوانمندی، سازمانی که در آن برنامه ریزی منابع انسانی تدوین شده، بخشنامه های تدوین شده

توسط وزارتخانه، افزایش حقوق و مزایا متناسب با بالارفتن سطح‌توانمندی، پائین بودن حقوق و مزایای شغلی، مرتبط بودن شغل با رشته تحصیلی، وجود امکان ارتقای شغلی در سازمان، ترغیب کلامی (عامل تشویق)، احساس تعلق سازمانی و... در زمره عوامل سازمانی اثرگذار بر پدیده خود توانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی ایران مورد شناسایی قرار گرفت.

در کنار عوامل علّی، یافته‌ها حاکی از اثرگذاری «عوامل فرهنگی- اجتماعی» و نیز «عوامل سازمانی» («سبک مدیریت سازمانی، حمایت سازمانی و قانونمندی)، به مثابه عوامل زمینه‌ای در امر خودتوانمندسازی کارکنان در بیمارستانهای خصوصی ایران بوده است؛ بدین ترتیب که عوامل فرهنگی و اجتماعی مشتمل بر: احترام جامعه به افراد توانمند، تربیت خانوادگی، تأکیدات مذهبی بر امر خودتوانمندسازی، هماهنگی میان نظام ارزشی فردی و سازمانی در کنار عوامل چون: سبک مدیریت مبتنی بر حذف نگاه از بالا به پایین به کارکنان، سبک مدیریت مبتنی بر تعامل و نزدیکی بین مدیر و کارکنان، افزایش اختیار کارکنان (تفویض اختیار)، بهره‌گیری از هم‌افزایی کارکنان، استفاده از کارکنان جوان و کارکنان با تجربه در سازمان، برخورداری از جایگاه مطلوب متناسب با سطح مهارت، توزیع قدرت تصمیم گیری به افراد، ایجاد انگیزه از سوی مدیران سازمان در کارکنان، امکان اظهار نظر و داشتن حق رأی، کوچینگ سازمانی، رهبری نوین (مبتنی بر الگوهای مشارکتی) و... که در زمره عوامل سازمانی تلقی شده، در مجموع عوامل زمینه‌ای خودتوانمندسازی منابع انسانی در بیمارستانهای خصوصی ایران را تشکیل می‌دهند. در کنار عومل علّی و زمینه ای، نباید از نقش و اثر گذاری عوامل مداخله گر در این خصوص - که ماهیتی سازمانی داشته و مشتمل بر عواملی نظیر عدالت سازمانی و تحول و روزآمدی سازمانی می باشد- غافل گردید.

اما در حال حاضر کمتر به توانمندنمودن کارکنان حوزه سلامت در بیمارستان های خصوصی پرداخته می‌شود؛ به طوری که بر مبنای یافته های حاصل از بخش کمّی در خصوص عوامل علّی؛ پاسخگویان از عوامل فردی (با میانگین ۳/۴۹) ارزیابی بهتری نسبت به عوامل سازمانی (با میانگین ۲/۱۴) داشته‌اند؛ در خصوص عوامل زمینه ای، اثر گذاری عوامل اجتماعی- فرهنگی را بیش از عوامل سازمانی ارزیابی نموده و در خصوص عوامل مداخله گر، پاسخگویان از تحول و روزآمدی سازمانی نسبت به عدالت سازمانی، ارزیابی بهتری را داشته‌اند. این در حالی است که توانمندی کارکنان توسط مدیران و سازمان می‌تواند مشارکت فعال آنها در حل مشکلات سیستم های بهداشتی درمانی را بالا برده و آنها را به عضوی مؤثر و خلاق در تیم‌های درمانی آن هم در شرایط بحرانی و اپیدمیک تبدیل نماید و این مهم می‌تواند پیامدهای مختلف از جمله تعهد سازمانی که یکی از عوامل مؤثر در عملکرد نیروی انسانی در بیمارستان را افزایش دهد و با شکل‌گیری نیروی انسانی مؤثر و کارآمد در عرصه سلامت، کاهش استرس‌های محیط شغلی برای کادر درمان، بهبود عملکرد شغلی کارکنان، کاهش واکنش‌های هیجانی

کادر درمان به وقایع در شرایط بحرانی، استفاده بهینه از ظرفیت و توانایی‌های فردی کارکنان، در یک کلام «تعالی فردی» و به تبع آن «تعالی سازمانی» که مبتنی بر «کارآمدی هر چه بیشتر بخش بهداشت و درمان کشور»، «کاهش هزینه های بیمارستان»، «تحقق اهداف و چشم اندازهای تعیین شده برای بیمارستان»، «افزایش اثربخشی سازمان (بیمارستان خصوصی)»، «افزایش بهره وری کارکنان و کادر درمان بیمارستان» و.. است را در پی داشته باشد.

در آخر به منظور تحقق این مهم در بیمارستانهای خصوصی در ایران پیشنهاداتی به شرح ذیل ارائه می‌گردد:

- خودتوانمندسازی شامل مجموعه ای از مهارت هایی است که توانایی روانی و اجتماعی برای زندگی اثربخش و مفید را بالا می‌برد؛ لذا پیشنهاد می گردد مهارت‌های هوش معنوی از قبیل خودآگاهی، راه‌های تحقق معناگرایی، تفکر انتقادی و خلاقیت از سوی روانشناسان و مشاوران برای کارکنان سازمان آموزش داده شود؛ بی شک زمانی که شرایط مناسب جهت زندگی سازنده اثربخش به واسطه آگاهی از این مهارت‌ها فراهم گردد می‌توان انتظار داشت کارکنان به مقابله مؤثر با مشکلات غیرقابل اجتناب زندگی بپردازند و زمینه لازم و مساعد جهت حفظ و تأمین آرامش و سازندگی در زندگی خود و دیگران را فراهم نمایند.
- با توجه به آنکه شرایط کار در محیط های بیمارستانی با سختی‌های خاص خود همراه است و لازم است کارکنان بتوانند این شرایط را تحمل کنند، لذا پیشنهاد می‌گردد آموزش‌های لازم در زمینه افزایش تاب آوری برای کارکنان در بیمارستانهای خصوصی برگذار شود. آموزش‌هایی که در این رابطه می‌تواند مفید باشد شامل توصیف احساسات، تمرکز بر حل مسئله، افزایش عزت نفس، افزایش اعتماد به نفس، یادگیری مهارت‌های مقابله‌ای، پذیرش انتقاد، یکپارچه کردن توانایی‌های متضاد و افزایش خوش بینی است.
- با وجودی که خود توانمندسازی کارکنان جزء اصلی اثربخشی مدیریت است اما همیشه موفقیت را تضمین نمی‌کند بلکه موفقیت این امر در گرو سازگاری با نیازها، اهداف، فرهنگ سازمان و نگرش کارکنان است؛ بنابراین ضروری است که سازمانها با شناخت درست عوامل مؤثر بر خودتوانمندسازی و تعدیل شرایط در ارتقای اثربخشی آن جهت افزایش خودتوانمندسازی و به تبع آن افزایش بهزیستی روانشناختی کارکنان تلاش نمایند. لذا لازم است مدیران شبکه بهداشت و درمان- بالاخص در بیمارستانهای خصوصی- رفتارهای توانمندکننده و حمایتی بیشتری از خود نشان داده و با ایجاد فرصت‌های رشد و توسعه حرفه

ای و فردی، از خودتوانمندسازی کارکنان با هدف بهبود کیفیت ارائه خدمات بهداشتی – درمانی اطمینان حاصل نمایند.

- به مدیران و مسئولان شبکه بهداشت و درمان پیشنهاد می‌شود که با توسعه استقلال کاری برای کارکنان و ارزش قائل شدن برای فعالیت های آنان، احساس هدفمندی در کار را با برنامه ریزی و توسعه مأموریت های شغلی افزایش دهند تا کارکنان احساس معنادار بودن در کار داشته باشند؛ با استفاده و استقبال از نظرات وتجربیات کارکنان در مسائل مختلف، اعتماد به نفس و روحیه خودکارآمدی کارکنان را افزایش دهند، با تقدیر و تجلیل از موفقیت های شغلی کارکنان در حوزه های کاری مختص به خود، احساس امیدواری آنان را تقویت نمایند، همچنین با تشویق آنان به استفاده از رویکردها و روشهای کاری مختلف و استقبال از نظرات دیگر همکاران در این زمینه، انعطاف پذیری کارکنان را افزایش دهند و با ترسیم آینده ای بهتر و یادآور شدن اهمیت و جایگاه شغلی در بهبود سلامت جامعه، احساس خوش بینی و اهمیت داشتن در جامعه و سازمان را تقویت کنند و با ایجاد آزادی در میزان فعالیت‌های کارکنان و توسعه دامنه تصمیمات، احساس انتخاب در اجرا و نظام بخشیدن شخصی به فعالیت ها را در آنها بهبود دهند تا در نهایت نظاره گر نتایج شگفت انگیز این اقدامات در زمینه خودتوانمندسازی کارکنان و تأثیر آن بر عملکرد سازمانی باشند.
- پیشنهاد می‌شود جهت تبیین دقیق تر عوامل مؤثر بر خودتوانمندسازی کارکنان، تحقیقات بیشتر مشابه با اهداف مطالعه حاضر در سایر مراکز بهداشتی- درمانی بخصوص بیماستانهای دولتی انجام گیرد.

## منابع


- صمدی میارکلائی، حسین و صمدی میارکلائی، حمزه (۱۳۹۹)، توانمندسازی روان‌شناختی ابزاری جهت کنترل پرسه زنی اینترنتی، فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال دهم، شماره ۳: ۱۶۰- ۱۴۵.
- رضایی، بهرام، نریمانی، علیرضا و رجب پور، مجید (۱۳۹۳)، طراحی الگوی توانمندسازی سرمایه های انسانی در نیروهای نظامی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه راهبرد دفاعی، سال دوازدهم، شماره ۴۸.
- سلاجقه، سنجر؛ نیک پور، امین و زارع کاسب، معصومه (۱۳۹۱)، نقش توانمندسازی کارکنان در اثر بخشی و کارایی سازمان، ماهنامه کار و جامعه، شماره ۱۴۷.

- عباس‌پور، عباس؛ بدری، مرتضی. (۱۳۹۴). رابطه بین توانمندسازی روانشناختی و عوامل موثر بر بهره‌وری منابع انسانی، مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۴(۷۹).
- فیروز فر، فهیمه؛ زم، فاطمه؛ منصوری، الهام و ولی زیبایی، خدیجه (۱۳۹۶)، پیش درآمدی بر ادبیات مفهومی توانمندسازی روانی اجتماعی، رویش روان شناسی، سال ششم، شماره ۲.

1. Catherine C., Tom B., Alan W. (2011), "Relocating empowerment as a management concept for Asia; Journal of Business Research, In Press, Corrected Proof, Available Online 6.
2. Conger, jay.A & kanungorobindra N.(1988), The empowerment process: integrating theory and practice, Academy of management review, V13, N3.
3. Hagen, M., & Gavrilova Aguilar, M. (2012). The impact of managerial coaching on learning outcomes within the team context: An analysis. Human Resource Development Quarterly, 23(3).
4. Han, Shenghao; Liu, Dewen and Lv, Yiliang (2022), The Influence of Psychological Safety on Students' Creativity in Project-Based Learning: The Mediating Role of Psychological Empowerment, ORIGINAL RESEARCH article, Front. Psychol., 27 April 2022, Sec. Educational Psychology https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865123
5. Kumari, S. (2020). A Study on Psychological Empowerment of Women Artist Involved in Mithila Painting. The Pharma Innovation Journal, 9(3).
6. Prabowo, R., Mustika, D., & Sjabadhyni, B. (2018). How a Leader Transforms Employees' Psychological Empowerment into Innovative Work Behavior. Psychological Research on Urban Society, 1(2).
7. Monica, R., & Krishnaveni, R. (2019). Enhancing innovative work behavior through work engagement: Examining the role of psychological empowerment and social support. International Journal of Business Innovation and Research, 20(4), 527.https://doi.org/10.1504/ijbir.2019.103323.
8. Shihab Ahmed , Ibrahim Suleiman Masri, Manal Majed Abu Minshar & Alhamzah F. Abbas (2022), The Mediation Role of Psychological Empowerment on the Relationship Between Dialogical Leadership and Organizational Brilliance, Employee Responsibilities and Rights Journal .
9. Thomas, K & Velthouse, B. (1990),Cognitive Elements of Empowerment, an Interpretive Model of Intrinsic task motivation, academt of management review, No.15.

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲، ۵۹- ۳۲

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources Vol.10, No 38, 32-59

# شناسایی عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی

**محمدتقی رودی**[۱]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۲۳)

## چکیده

مطالعه عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی، می‌تواند بر اثربخشی بیشتر این برنامه‌ها و بهبود کیفیت خدمات آموزش‌عالی تأثیر گذار باشد. در همین راستا، هدف این پژوهش شناسایی عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی می‌باشد. پژوهش حاضر با روش تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. شرکت‌کنندگان پژوهش اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش‌عالی شهر تهران بودند که ۱۵ نفر برای انجام مصاحبه‌نیمه ساختاریافته انتخاب شدند. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان، نمونه‌گیری هدفمند و از نوع ملاکی بود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز روش تحلیل مضمون استفاده شده است. با توجه به یافته‌های پژوهش، ۶ عامل مؤثر و ۲۰ راهکار شناسایی شد که عبارتند از: عامل زمینه و بسترسازی (شامل: فراهم نمودن امکانات، ایجاد و تقویت مراکز بالندگی، اقناع مدیران و جلب مشارکت اساتید)، عامل برنامه ریزی (شامل: تعدیل حجم کاری اساتید، احیا و تقویت انواع روش‌های، استفاده از انواع روش‌های ارائه آموزش و زمانبندی)، عامل محتوا (شامل: ارائه محتوای کاربردی، ارتباط عناوین آموزشی و آیین نامه ارتقا و توسعه همه‌جانبه) عامل ارتباط و همکاری (شامل: ایجاد شیکه‌های یادگیری، ایجاد فرصت همکاری و مشارکت و بهبود ارتباط برنامه‌ریزان و اساتید)، عامل انگیزه توسعه (شامل: حقوق و دستمزد، ارائه مشوق‌های آموزش و توسعه و اقناع اساتید)، عامل حمایت و پیگیری (شامل: حمایت از آموزش در عمل، استمرار برنامه‌های توسعه و ارزیابی). توجه به عوامل مؤثر بر موفقیت این برنامه‌ها و بهره برداری از راهکارهای ارائه شده در پژوهش حاضر بر اثربخشی برنامه‌های توسعه و بهسازی تأثیر گذار خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها: آموزش‌عالی، برنامه‌های توسعه هیئت‌علمی، توسعه و بهسازی، دانشگاه.**

[۱]. ** دانش آموخته دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول). Mohammad.roodi@yahoo.com

## مقدمه و بیان مسئله

به یقین یکی از مهم‌ترین مسائلی که امروزه نظام آموزش عالی کشور با آن مواجه است، موضوع ارتقاء و تضمین کیفیت خدمات آموزش عالی است (۱-۲) و کیفیت آموزش در دانشگاه و مؤسسات آموزش-عالی تا حد زیادی به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های اساتید بستگی دارد (۳). اثربخشی آموزش عالی زمانی اتفاق می‌افتد که «کنشگران علم» از مهارت، دانش و نگرش مطلوبی بر خوردار باشند و در صورت وجود خلاء در این رابطه، به بهبود آن بپردازند (۴). دانشگاه‌ها برای اینکه بتوانند در رسالت‌های اصلی خود یعنی آموزش، پژوهش و عرضه خدمات موفق باشند، بایستی به توسعه و تقویت توانمندی-های اعضای هیأت علمی توجه کنند. به سخن دیگر، توسعه و بهسازی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است (۵-۷-۶) وجود اعضای هیئت‌علمی توانمند و پویا، و بسترسازی برای فعالیت بهینه این سرمایه حیاتی، زمنیه تعالی و بالندگی دانشگاه و بالطبع جامعه را فراهم می‌نماید و موجب می‌شود که دانشگاه‌ها در مواجهه با چالش‌های پیش‌رو کارآمدتر عمل نمایند (۸). کارکردها و مسئولیت‌های اساسی اعضای هیئت‌علمی شامل ارائه و انتقال دانش تخصصی به دانشجویان در زمینه موضوع درسی، پاسخ به سوالات دانشجویان در رابطه با مسائل درسی، برقراری ارتباط حرفه‌ای با گروه‌های متنوعی از دانشجویان، مربیگری و راهنمایی دانشجویان، به اشتراک گذاری منابع علمی، توانمندسازی دانشجویان به‌منظور توسعه شایستگی‌های مورد نظر، ارزیابی نتایج یادگیری و تلاش در جهت انجام فعالیت‌ها پژوهشی و مطالعاتی می‌شود. اعضای هیئت‌علمی به منظور انجام این وظایف به نحو مطلوب و مؤثر، نیاز به آموزش حرفه‌ای و تخصصی در زمینه‌های مرتبط با حوزه فعالیت خود دارند (۹). البته، اعضای هیئت‌علمی، نه فقط در زمینه مربوط به خود، بلکه نیاز دارند تا در رابطه با فناوری‌های جدید و نوظهور نیز دانش و مهارت کافی را به دست آورند تا بتوانند از این فناوری‌ها و ابزارها در راستای بهبود عملکرد خود در تدریس و پژوهش استفاده کنند. مسلم است که به منظور تجهیز و توانمندسازی اعضای در جهت ارتقا عملکرد خود در تدریس و پژوهش و همچنین آمادگی آنان برای ایفای نقش‌های چندگانه شامل مربیگری، راهنمایی، آموزش، و هدایت دانشجویان به آموزش و بهسازی نیاز است (۱۰). بر همین اساس به یقین برنامه ریزی و اجرای برنامه های بهسازی و توسعه اعضای هیئت‌علمی، نقش مهم و مؤثری در توسعه دانش و مهارت‌های اساتید و همچنین ایجاد و تثبیت تغییرات مثبت رفتاری و نشاط علمی در آنان دارد. برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی شامل تمامی فعالیت‌هایی است که به اعضای هیئت‌علمی کمک می‌کند تا ظرفیت-های خود را به منظور تبدیل شدن به مربیان اثربخش‌تر و همچنین انجام سایر وظایف چندگانه خود از قبیل پژوهش، مشارکت در فعالیت‌های اجرایی و نگارش مقالات و کتب علمی بهبود ببخشند (۱۱).

طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی، یک پیش نیاز مهم برای رشد حرفه‌ای مستمر و پیوسته آنان است. توسعه[1]به ایجاد و حفظ تغییر و تحول در یک فرد طی یک دوره زمانی مشخص اشاره دارد و توسعه اعضای هیئت‌علمی نیز به هر گونه تلاشی که برای بهبود عملکرد اعضای هیئت-علمی در تمام ابعاد زندگی حرفه‌ای آنان طراحی شده است، اطلاق می‌شود. سید حاتمی، نامور، سلیمانی و زاهد بابلان (۱۴۰۲) در تعریف خود از برنامه‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی آن را فرایند نهادی رسمی و غیر رسمی می‌دانند که با مداخله و مشارکت خود اعضای هیئت‌علمی اتفاق می-افتد و هدف آن ارتقای شایستگی‌ها و قابلیت‌های دانشی، مهارتی و نگرشی اعضای هیئت‌علمی است (۱۲). زندگی حرفه‌ای یک عضو هیئت‌علمی ممکن است شامل حضور در دوره‌های پژوهشی، مشاوره و راهنمایی دانشجویان، رهبری و مدیریت دانشگاه و مشارکت در تصمیم گیری‌های سازمانی باشد (۱۳). نیاز و ضرورت برای بهسازی و توسعه اعضای هیئت‌علمی ممکن است ناشی از سیاست‌های سازمانی، درخواست‌های خود افراد، خواسته‌های دانشجویان و یا تغییر در سیاست‌های آموزشی باشد. به هر نحو، توسعه اعضای هیئت‌علمی موجب ایجاد توسعه و تحول در سطح دانشگاه می‌شود و در عین حال، تغییرات مثبت از قبیل ایجاد و تقویت نوآوری، تغییر پارادایم آموزشی، تغییر در برنامه‌های درسی، بهبود تدریس، و ارتقاء نتایج ارزیابی و ارزشیابی را با خود به همراه دارد (۱۴). این برنامه‌های آموزشی اغلب بر به اشتراک گذاشتن مفاهیمی چون اهداف آموزشی، روش‌های یاددهی- یادگیری، آشنایی با انبوهی از رسانه‌ها و روش‌های یاددهی- یادگیری موجود، و همچنین تجربه فعال یاددهی- یادگیری، ابزارهای ارزشیابی ایده‌آل، پویایی گروه و آموش خرد متمرکز است (۱۵). در همین راستا، رویوثام[2] (۲۰۱۵) بر این باور است که برنامه‌های بهسازی و توسعه اعضای هیئت‌علمی اهدافی چون فهم عمیق‌تر اساتید از اهمیت نقش خود به عنوان مدرس، درک تأثیر دیدگاه اساتید به مقوله تدرس بر تجربیات کلاسی، افزایش شایستگی‌ها و مهارت‌های تدریس، و همچنین افزایش سطح رضایت شغلی و خودکارآمدی اساتید دانشگاه‌ها را دنبال می‌کند (۱۶). رحمان [3](۲۰۲۳) پیامدها و نتایج مثبت برنامه-های توسعه اعضای هیئت‌علمی را مورد تأکید قرار می‌دهد و معتقد است اساتیدی که در این برنامه‌ها شرکت می‌کنند عملکرد حرفه‌ای بهتر و اثربخش‌تری دارند (۱۷). فرض بر این است که این برنامه‌ها به نیازهای دانشی و مهارتی اعضای هیئت‌علمی پاسخ می‌دهد و با توجه به تجربه‌ای که فرد در طول این دوره به دست می آورد، می تواند به عنوان یک عضو هیئت‌علمی، عملکرد مؤثری داشته باشد و مشکلات و چالش‌های احتمالی در فرایند تدریس و آموزش را مرتفع نماید. در عین حال، سعی بر آن است تا این برنامه‌ها الهام بخش بوده و نگرش مثبتی در افراد ایجاد کنند (۱۸).

---

[1] . Development
[2] . Rowbotham
[3] . Rahman

مسئله مهم و قابل توجهی که در این رابطه وجود دارد، اثربخشی این برنامه‌ها و به نوعی موفقیت آنان در دستیابی به اهداف تعیین شده است که به عوامل مختلفی بستگی دارد، زیرا چالش‌های متعددی در رابطه با برنامه‌ریزی، اجرا و حفظ و تداوم برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی وجود دارد که می‌توانند موفقیت این برنامه‌ها را با مشکل جدی مواجه نمایند (۱۹). برخی از این چالش‌ها در زمینه‌ی برنامه-ریزی و زمانبندی اجرا، شیوه ارائه محتوا و همچنین پیگیری و تثبیت آموزش‌هاست (۲۰). بسیاری از جلسات توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی به گونه‌ای طراحی و برنامه‌ریزی شده‌اند که به طور پیش-بینی نشده و گاهاً بدون برنامه ریزی دقیق، اساتید را با حجم بسیار زیادی از اطلاعات در رابطه با یک موضوع آموزشی مواجه می‌کنند و سپس آنان را با چالش امکان پیاده‌سازی و عملیاتی کردن این آموزش‌ها تنها می‌گذارند، بدون اینکه حمایت کافی و لازم را در این رابطه ارائه نمایند. بر این اساس، ایجاد فرصت‌های توسعه اعضای هیئت،علمی که همراه با حمایت و پیگیری به منظور تثبیت و عملیاتی نمودن این آموزش‌ها باشد، از اهمیت فراوانی برخوردار است (۲۱). در همین رابطه گورایا[1]و چن[2] (۲۰۱۹) بر این عقیده‌اند که یک برنامه توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی مطلوب و قابل قبول بر عواملی چون شرکت‌کنندگان مشتاق و با انگیزه، یادگیری مبتنی بر فعالیت، تلاش و مداومت شرکت-کنندگان و همچنین حمایت و پیگیری مجریان بستگی دارد (۲۲). قاسمی، بذرافکن، شجاعی، رخشانی و شکرپور (۲۰۲۳) بهره‌گیری از راهبردها و رواش‌های متنوع برای توسعه اعضای هیئت‌علمی تأکید می‌کنند و معتقدند راهبردها و روش‌های متنوع از قبیل یادگیری مبتنی بر مسئله، ادغام روش‌ها، آموزش مبتنی بر ارزشیابی و فرصت‌های مطالعاتی و آموزشی باید مورد توجه برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی قرار گیرد (۲۳). در همین رابطه توجه به روندهای نوپدید در حوزه توسعه اعضای هیئت‌علمی از قبیل یادگیری برخط[3]و یادگیری ترکیبی[4]نیز ضروری به نظر می-رسد (۲۴). به هر حال، شناسایی چالش‌ها و عوامل موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی منابع انسانی موجب می‌شود تا فهم جامع و عمیق نسبت به این برنامه‌ها به وجود آید و از طریق مرتفع نمودن چالش‌ها و مشکلات، و همچنین بهره‌گیری از راهبردها و راهکارهای دقیق و درست، در جهت اثربخشی و موفقیت بیش از پیش این برنامه‌ها اقدام نمود. در همین رابطه پژوهش‌های گوناگونی در داخل و خارج از کشور انجام شده است که در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود:

کرمی نژاد، قاسمی‌زاده و معتمد (۱۴۰۰) پژوهشی تحت عنوان «تجارب زیسته اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها از توسعه حرفه‌ای مبتنی بر مهارت‌های نرم آموزشی» با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی

---

1 . Guraya
2 . Chen
3 Online learning
4 blended learning

انجام دادند. از دیدگاه آنان مهارت‌های نرم، صفات شخصیتی هستند که تعامل استاد، عملکرد شغلی و دیدگاه‌های شغلی او را تقویت می‌کنند. پژوهشگران بر اساس یافته‌های پژوهش خود بر ضرورت توجه به مهارت‌های نرم در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مؤسسات آموزش عالی توجه تأکید می‌کنند (۲۵). بندعلی، ابوالقاسمی، پرداختچی و رضائی‌زاده (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی برنامه‌های بالندگی هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی» که با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام دادند، به چهارده چالش مهم در رابطه با این برنامه‌ها از قبیل بی توجهی به ابعاد گوناگون بالندگی هیئت‌علمی، بی نظمی در برنامه‌ها، بی توجهی به انگیزاننده‌های درونی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، اجرا نشدن نیازسنجی، تعداد و تکرار کم برنامه‌ها، منعطف نبودن زمان برنامه‌ها، اطلاع‌رسانی ضعیف، موضوعات نامناسب، محتوای نامناسب، روش‌های یاددهی- یادگیری غیر اثربخش، تعامل و مشارکت پایین، نبود سازوکارهای کافی برای ارزیابی اثربخشی دوره، و ضعف کانال‌های بازخورد اشاره نمودند و چنین نتیجه‌گیری کردند که برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی به بازنگری اساسی نیاز دارد (۲۶). در پژوهشی دیگر، همایونی دمیرچی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی وضعیت بالندگی اعضای هیئت‌علمی و ارائه ارهکارهای مطلوب برای ارتقاء آن (مورد مطالعه: یک دانشگاه نظامی)» که با روش توصیفی- پیمایشی انجام دادند، راهکارهایی چون بازنگری و اصلاح ساختار مقررات و تعاملات سازمانی، داشتن برنامه‌هایی برای بالندگی اعضای هیئت‌علمی، توسعه نظام تشویق و پاداش، ارتقای اعضای هیئت‌علمی بر اساس شایستگی‌ها، تشویق اعضای هیئت‌علمی به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌های دانشگاه، ایجاد مراکز بالندگی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها با مشارکت اعضای هیئت‌علمی، الگو برداری از برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات پیشرو در این زمینه، ایجاد قوانین و مقررات تسهیل کننده، ایجاد فرهنگ سازمانی پویا و مشارکتی، اجتناب از کمیت‌گرایی و تأکید بر کیفیت‌گرایی و تغییر نگرش اعضای هیئت-علمی نسبت به فعالیت‌های علمی را بر اساس یافته‌های پژوهش خود ارائه کردند (۶). میسکی[1]، شارپ[2]، ویور[3]، نیرانجان[4] و گوپتا[5] (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت عنوان «توسعه اعضای هیئت‌علمی در بیمارستان‌های دانشگاهی» که با رویکرد کیفی و روش مطالعه نظام‌مند انجام شده است، چنین گزارش می‌دهند که اثربخشی برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی، بر وجود یک برنامه نظام‌مند و ساختاریافته، و همچنین ارائه آموزش از طریق جلسات تعاملی و مشارکتی بستگی دارد. آنان تأکید می-کنند که ایجاد یک محیط آرام و عاری از تهدید، و مدیریت مناسب زمان موجب حفظ علاقه

---

1 . Misky
2 . Sharpe
3 . Weaver
4 . Niranjan
5 . Gupta

یادگیرندگان و سهولت یادگیری می‌شود (۲۷). شکور[1] و فاروقی[2](۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان «بررسی عوامل مؤثر در برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های پاکستان» که با روش توصیفی- پیمایشی انجام شد، بر اساس یافته‌های پژوهش خود توصیه می‌کنند که موضوعاتی چون آموزش، ارزیابی عملکرد، ایجاد محیط و شرایط کاری دلپذیر برای برنامه های بهسازی و توسعه باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرند (۲۸). اسداللهی، شاکری و برزگر بفروئی (۲۰۱۹) طی پژوهش با عنوان «فرایند شکل‌گیری چالش‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه غزنی، افغانستان» که با روش پژوهش کیفی و کمی (آمیخته) انجام شده است، چنین گزارش کرده‌اند که بی انگیزه‌گی و سطح کیفی پایین دانشجویان ورودی، حقوق ناکافی و وضعیت رفاهی نامناسب اساتید، ناکارآمدی سیستم جذب و کمبود استاد، ضعف نظام آموزشی و پژوهشی، فقدان نظارت و تضمین کیفیت، ضعف ارتباط و همکاری‌های دانشگاهی و عدم مشارکت اساتید در تصمیم‌گیری‌ها سبب می‌شود که اساتید رغبت چندانی برای توسعه خود نداشته باشند. همچنین آنان اشاره کردند که برخی مشکلات مالی، سیاسی- اجتماعی و رفاهی اساتید موجب اشتغال اساتید به سایر مشاغل شده و موجبات بی‌انگیزه‌گی و بی‌تفاوتی آنان به توانمندسازی خود، دانشجویان و دانشگاه شده است (۲۹). اشراقی سامانی (۲۰۱۷) نیز در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر بالندگی حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی: مطالعه موردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ایلام» که با روش توصیفی- پیمایشی انجام شده است، به چهار عامل تأثیر گذار در برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی یعنی بلوغ ساختاری و سازمانی، بلوغ مدیریتی، بلوغ فردی- شخصیتی و بلوغ شبکه‌ای- اجتماعی اشاره می‌کند. او معتقد است که این چهار عامل هستند که موفقیت و اثربخشی برنامه توسعه و بالندگی حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهند و باید مورد توجه برنامه‌ریزان و مجریان این برنامه‌ها قرار گیرند (۷).

تاملی در پیشینه پژوهش حاکی از آن است که موضوع برنامه‌های توسعه و بالندگی هیئت‌علمی دغدغه‌ی پژوهشی مهمی در حوزه پژوهش‌های آموزش و توسعه است و پژوهشگران بسیاری به این موضوع پرداخته‌اند. همچنین در رابطه با چالش‌های این برنامه‌ها و الگوی‌های مطلوب برای برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی پژوهش‌های قابل توجهی انجام شده است و به چالش-هایی از قبیل چالش‌های برنامه‌ریزی، محتوایی، ارتباطی، انگیزشی، فناوری، ارتباطی، مشارکت و ارزشیابی در این رابطه اشاره شده است. با این حال، با توجه به بررسی‌های انجام شده به نظر می‌رسد پژوهش‌هایی که بر چالش‌ها و راهکارهای بهبود برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی تمرکز داشته باشند، تا حدودی محدود است. این برنامه‌ها بایستی در دوره‌ها زمانی مشخص مورد ارزیابی قرار گیرند تا سطح اثربخشی، و چالش‌های احتمالی آنان مشخص شود، و راهکارهای بهبود و تقویت این برنامه ها،

1. Shakoor
2 Farooqi

که می‌توان گفت به همان اندازه طراحی این برنامه ها مهم است، شناسایی گردد. این امر به مرتفع شدن نواقص و چالش ها، و همچنین تقویت و بهبود برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی کمک خواهد کرد. در همین راستا، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی است تا ازطریق شناسایی این عوامل و راهکارها، علاوه بر افزایش فهم و شناخت در این رابطه، زمینه موفقیت و اثربخشی هرچه بیشتر این برنامه‌ها فراهم گردد.

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر رویکرد، کیفی است و از روش تحلیل محتوای کیفی برای اجرای پژوهش بهره برده شده است. تحلیل محتوای کیفی به پژوهشگر اجازه می‌دهد اصالت و حقیقت داده‌ها را به گونه ذهنی، ولی با روش علمی تفسیر کند. عینیت نتایج به وسیله وجود فرایند کدگذاری نظام‌مند تضمین می‌شود (۳۰). این روش به فراسویی از واژگان یا محتوای عینی متون می‌رود و تم‌ها یا الگوهایی را که آشکار یا پنهان‌اند به صورت محتوای آشکار می‌آزماید (۳۱). در همین راستا شاوا[1] هلزا[2] تلو[3] شانهیوا[4] و متونسی[5](۲۰۲۱) بر این عقیده‌اند که تحلیل محتوای کیفی روشی است به منظور فهم معانی و پیام-های موجود در یک متن که ممکن است پنهان یا آشکار باشند، و در این مسیر از شمارش آماری واژه‌ها و کلمات فراتر می‌رود و به کشف مضامین و معانی متن می‌پردازد (۳۲). جامعه پژوهش اعضای هیئت-علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شهر تهران بود که ۱۵ نفر برای انجام مصاحبه نیمه-ساختاریافته انتخاب شدند. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان، نمونه گیری هدفمند و نوع ملاکی بود. ملاک های انتخاب نمونه ۵ مورد بودند که عبارتند از: الف) انتخاب از دانشگاه‌های مختلف، ب) انتخاب از رشته‌ها و حوزه‌های علمی گوناگون، ج) انتخاب از بین زنان و مردان، و د) سابقه کار ط) علاقمندی و رغبت به شرکت در فرایند مصاحبه. لازم به ذکر است که بر اساس ملاک‌های مورد نظر برای انتخاب شرکت‌کنندگان، سعی بر آن شد تا افراد با تخصص‌های علمی مختلف، سوابق کاری، و همچنین سوابق کاری و جنسیت‌های متفاوت انتخاب شوند تا دیدگاه‌ها و نظرات جامعی در رابطه با هدف پژوهش به دست آید. جدول ۱ مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش را نشان می‌دهد.

---

[1] . Shava
[2] . Hleza
[3] . Tlou
[4] . Shonhiwa
[5] . Mathonsi,

**جدول ۱: مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش**

| شماره | دانشگاه/ موسسه | رشته | جنسیت | سابقه کار |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | دانشگاه تربیت مدرس | علوم انسانی | مرد | ۱-۵ سال |
| ۲ | دانشگاه تربیت مدرس | فنی/ مهندسی | مرد | ۱۰-۱۵ سال |
| ۳ | دانشگاه تهران | فنی/ مهندسی | مرد | ۱۵-۲۰ سال |
| ۴ | دانشگاه علامه طباطبایی | علوم انسانی | مرد | ۱۰-۱۵ سال |
| ۵ | دانشگاه شهید بهشتی | علوم انسانی | مرد | ۱-۵ سال |
| ۶ | موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی | علوم انسانی | زن | ۵-۱۰ سال |
| ۷ | دانشگاه خوارزمی | علوم پایه | مرد | بیش از ۲۵ سال |
| ۸ | دانشگاه شاهد | علوم انسانی | مرد | ۱۰-۱۵ سال |
| ۹ | سازمان مطالعه و تدوین کتب درسی علوم انسانی | علوم انسانی | زن | ۱۵-۲۰ سال |
| ۱۰ | دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات | علوم انسانی | مرد | بیش از ۲۰ سال |
| ۱۱ | دانشگاه امام حسین | فنی/ مهندسی | مرد | بیش از ۲۰ سال |
| ۱۲ | دانشگاه علامه طباطبایی | علوم انسانی | زن | ۱۵-۲۰ سال |
| ۱۳ | سازمان مطالعه و تدوین کتب درسی علوم انسانی | علوم انسانی | مرد | ۱-۵ سال |
| ۱۴ | دانشگاه تهران | علوم انسانی | زن | ۱۵-۲۰ سال |
| ۱۵ | دانشگاه خواجه نصیر | فنی مهندسی | مرد | بیش از ۲۰ سال |

به منظور تحلیل داده‌ها در این پژوهش از روش تحلیل مضمون براون[1]و کلارک[2](۲۰۰۶) استفاده شد. همانطور که براون و کلارک (۲۰۰۶) اشاره می‌کنند تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. در این روش، فرایندی نسبتا منظم برای تحلیل داده-های متنی ارائه می‌شود و داده‌های پراکنده و متنوع به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌شود (۳۳). از این شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها، در اکثر روش‌های پژوهش کیفی می‌توان استفاده کرد. برای اطمینان از اعتبار یافته‌های پژوهش نیز از دو روش مرور همکار[3] و بازبینی توسط اعضاء[4]استفاده شد(۳۴). در روش مرور همتا، دو تحلیل‌گر یعنی پژوهشگر و یک تحلیل‌گر به صورت جداگانه بخشی از اطلاعات

[1] . Braun
[2] . Clarke
[3] . Peer review
[4] . Member checking

حاصل از مصاحبه‌ها را مورد تحلیل قرار دادند و پس از اتمام کار به تطبیق و مقایسه‌ی مضامین پرداختند تا به فهم مشترک و جامعی دست پیدا کنند. در شیوه مرور اعضا نیز، یافته‌های پژوهش برای مشارکت‌کنندگان پژوهش ارسال شد تا در رابطه با صحت و سقم مطالب و انعکاس دقیق دیدگاه‌های آنان در قالب مضامین و استنتاج‌ها اعلام نظر نمایند، سپس بازخوردهای آنان دریافت شد و اصلاحات مورد نیاز اعمال گردید. نمونه‌ی فرایند تحلیل متن مصاحبه‌ها از طریق روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) در جدول ۲ آمده است.

**جدول ۲: فرایند تحلیل متن مصاحبه ها از طریق روش تحلیل مضمون براون و کلارک**

| محتوا | کد | مضمون اولیه | مضمون اصلی |
|---|---|---|---|
| اینطور نیست که فقط به فرایند آموزش یا محتوای آن بپردازیم. باید زمینه هم آماده باشد مثلاً ساختمان و کلاس مناسب وجود داشته باشد، (مشارکت‌کننده شماره ۴) | ساختمان و کلاس مناسب | امکانات و تجهیزات | عامل زمینه و بستر سازی |
| خیلی جاها ما میبینیم تجهیزات کمک آموزشی از قبیل برنامه‌های ارائه یا برگزاری کلاس مجازی آماده نیست این ها باید موجود باشد (مشارکت‌کننده شماره ۸) | تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی | | |
| باید یک محل یا مرکز مشخص و مناسب برای توسعه و آموزش اعضای هیئت‌علمی باشد که در آنجا متخصصان و افراد صاحب‌نظر در این رابطه به صورت مداوم کار بکنند (مشارکت‌کننده شماره ۹) | ایجاد مراکز توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی (در دانشگاه‌های فاقد این مرکز) | ایجاد و تقویت مرکز توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی | |
| امروز شما می بینید که در دانشگاه ما مرکز بالندگی اعضای هیئت‌علمی به یک معنا وجود دارد ولی چندان جدی گرفته نمی‌شود یا مثلاً خود اساتید در آن‌ها مشارکت چندانی ندارند (مشارکت‌کننده شماره ۱) | تقویت مراکز توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی (در دانشگاه‌هایی که در حال حاضر چنین مرکزی دارند) | | |
| ..... | ..... | ..... | |
| ..... | ..... | | |

## یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های پژوهش که حاصل تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها است ارائه می‌شود. ابتدا نتیجه کلی تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها در قالب جدول بیان می‌گردد و سپس یافته‌های پژوهش به صورت تفصیلی شرح داده می‌شود. طبق نتایج تحلیل مضمون متن مصاحبه، ۶ مضمون اصلی، ۲۰ مضمون اولیه و ۵۱ کد مفهومی به دست آمد که در جدول ۳ نشان داده شده است.

**جدول ۳: نتیجه کلی تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها**

| مضمون اصلی | مضمون اولیه | کد | میزان تکرار |
|---|---|---|---|
| عامل زمینه و بسترها | فراهم نمودن امکانات و تجهیزات مناسب | استفاده از فناوری‌های روز آموزش و یادگیری | ۱۰ |
| | | تقویت و احیا مراکز بالندگی اعضای هیئت‌علمی | |
| | ایجاد و تقویت مراکز بالندگی اعضای هیئت‌علمی | ایجاد مراکز بالندگی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌های فاقد این مراکز | ۱۲ |
| | | فراهم نمودن فضای آموزش مناسب | |
| | | بهره‌گیری از پلتفرم‌های آموزش مجازی و رفع کاستی‌ها | |
| | اقناع مدیران | توجیه مدیران نسبت به اهمیت آموزش و توسعه | ۸ |
| | | ترغیب مدیران به سرمایه‌گذاری در توسعه و بهسازی | |
| | جلب مشارکت اعضای هیئت‌علمی | جلب مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی و تدوین برنامه‌ها | ۱۰ |
| | | بهره‌گیری از اساتید در اجرای برنامه‌ها | |
| | | اخذ مشاوره از اعضای هیئت‌علمی در برنامه | |
| عامل برنامه | تعدیل حجم کاری اساتید و ایجاد فرصتی برای توسعه و خود توانمندسازی | تعدیل تأکید بیش از حد بر ارائه مقاله و کاهش استرس اساتید | ۱۲ |
| | | کاهش مشغله اساتید در حوزه تدریس و آموزش و پیش-بینی فرصتی برای توسعه و توانمندسازی | |
| | احیا و تقویت انواع روش‌های | فرصت مطالعاتی در صنعت، گردش شغلی و غیره | ۷ |
| | | فرصت‌های مطالعاتی داخلی و خارجی | |

| مضمون اصلی | مضمون اولیه | کد | میزان تکرار |
|---|---|---|---|
| **ریزی مناسب و مطلوب** | توسعه و بالندگی | گردش‌شغلی و استفاده از اساتبد در پست‌های اجرایی و مدیریتی | |
| | استفاده از انواع روش‌های ارائه آموزش | استفاده از روش‌های آموزش مجازی و غیرحضوری | ۹ |
| | | بهره‌گیری از روش‌های آموزش شخصی‌سازی شده | |
| | | برگزاری همایش‌ها و کنفرانس‌های علمی | |
| | | برگزاری کارگاه‌های آموزشی | |
| | زمانبندی مناسب | هماهنگی زمان برنامه‌های توسعه و آموزش با زمان فراغت اساتید | ۶ |
| | | برنامه‌ریزی برنامه‌های آموزش و توسعه در تایم‌های خلوت ترم | |
| **عامل محتوا و مواد آموزشی** | ارائه محتوای کاربردی | تدوین و ارائه محتوای کاربردی و عملی | ۹ |
| | | تدوین محتوای آموزش بر اساس نیازهای واقعی اساتید | |
| | ارتباط عناوین آموزشی و آیین‌نامه ارتقا | هماهنگی موضوعات و عناوین برنامه‌های آموزش و توسعه با الزامات پیش‌بینی شده در آیین‌نامه ارتقا | ۱۰ |
| | | توجه بیشتر آیین نامه ارتقا به مسئله توسعه و توانمندسازی اساتید | |
| | توسعه و بهسازی همه‌جانبه (تنوع محتوا) | توجه به توانمندسازی آموزشی و پژوهشی اساتید | ۱۲ |
| | | توسعه اجتماعی | |
| | | توجه به مهارت‌های مورد نیاز زندگی | |
| | | توجه به توانمندسازی در حوزه فناوری و تکنولوژی‌های آموزشی | |
| | ایجاد شیکه‌های یادگیری و آموزش | تقویت تعاملات اساتید در حوزه یادگیری و آموزش | ۶ |
| | | ایجاد شیکه‌ها و گروه‌های یادگیری و آموزش | |
| | | اهمیت همکاری آموزشی و پژوهشی اساتید | ۵ |

| مضمون اصلی | مضمون اولیه | کد | میزان تکرار |
|---|---|---|---|
| عامل ارتباط و همکاری | ایجاد فرصت همکاری و مشارکت پژوهشی و آموزشی | ایجاد و تسهیل همکاری‌های علمی اساتید | |
| | | تشویق همکاری و مشارکت اساتید در زمینه آموزش و پژوهش | |
| | بهبود ارتباط برنامه‌ریزان و اساتید | عدم مشارکت اساتید در امر برنامه‌ریزی به عنوان چالش مهم | ۸ |
| | | پیش‌بینی کانال‌هایی برای ارتباط بین برنامه‌ریزان و اعضای هیئت‌علمی | |
| | | مشارکت اساتید در برنامه‌ریزی به عنوان مولفه کلیدی موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی | |
| عامل انگیزه توسعه | حقوق و دستمزد منصفانه | مشکلات و دغدغه‌های اقتصادی و مالی به‌عنوان یک چالش مهم | ۱۱ |
| | | ضرورت بازنگری در حقوق و دستمزد اساتید و منصفانه نمودن آن | |
| | ارائه مشوق‌های آموزش و توسعه | پیش‌بینی پاداش و تشویق برای توسعه و توانمند شدن اساتید | ۹ |
| | | امکان اثرگذاری توسعه حرفه‌ای و خودتوانمندسازی بر ارتقا | |
| | اقناع اساتید در رابطه با اهمیت توسعه و بهسازی | ایجاد تحول در نگرش اساتید نسبت به موضوع توسعه و بهسازی | ۷ |
| | | تبیین ارتباط توسعه و بهسازی با ارتقا کیفیت آموزش و پژوهش | |
| | حمایت از آموزش در صحنه عمل | رهاشدگی پس از اجرای برنامه‌های توسعه و آموزش به عنوان یک چالش | **۹** |
| | | پاسخگویی به سوالات و چالش‌های اساتید در کاربرد آموزش‌ها | |
| | | پیش‌بینی حمایت و پیگیری آموزش در صحنه عمل در | |

| مضمون اصلی | مضمون اولیه | کد | میزان تکرار |
|---|---|---|---|
| **عامل تداوم و پیگیری** | | برنامه‌های آموزش و توسعه اعضای هیئت‌علمی | |
| | استمرار برنامه‌های توسعه و بهسازی با توجه به نیازها و تحولات | تداوم در برنامه‌های توسعه بهسازی و پرهیز از اقدامات مقطعی | **۱۱** |
| | | سنجش مداوم نیازها و تحولات علم و فناوری و هماهنگی برنامه‌های توسعه و بهسازی با این نیازها و تحولات | |
| | ارزیابی فرایند توسعه و بهسازی | آسیب‌شناسی فرایند بهسازی و توسعه | **۱۰** |
| | | پایش برنامه‌های بهسازی و توسعه در مرحله اجرا | |
| | | ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها | |
| جمع ۶ | ۲۰ | ۵۱ | **۱۸۱** |

در ادامه به توضیح و تبیین یافته‌های پژوهش در قالب عوامل و راهکارهای مرتبط در راستای موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی پرداخته می‌شود.

۱. **عامل زمینه و بسترسازی:** یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیر گذار در اثربخشی برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی، عامل زمینه و بسترهای برنامه‌ریزی و اجرای این برنامه‌هاست. مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند این عامل نقش بسیار مهمی در موفقیت و شکست برنامه‌های آموزش و توسعه ایفا می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: «زمینه و بسترهای موجود خیلی مهم است. اگر زمینه فراهم نباشد و بسترهای مورد نیاز آماده نشده باشد، نمی‌توان انتظار داشت که برنامه‌های توسعه و بالندگی اساتید موفق باشد». (مشارکت‌کننده ۱۱). بر این اساس توجه به عامل زمینه و بسترسازی مناسب و مطلوب در جهت موفقیت برنامه‌های آموزش و توسعه اعضای هیئت‌علمی ضروری است. در این رابطه راهکارهای زیر مورد توجه مشارکت-کنندگان پژوهش بوده است.

**راهکار ۱: فراهم نمودن امکانات و تجهیزات مناسب:** یکی از مهم‌ترین راهکارهایی که مشارکت-کنندگان پژوهش ذیل عامل زمینه و بسترسازی اشاره می‌کنند، موضوع امکانات و تجهیزات است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: «باید امکانات مورد نیاز فراهم باشد، ساختمان و کلاس

مناسب، تجهیزات فنی، برنامه‌های آموزش مجازی مناسب وجود داشته باشد. وقتی مخاطبان اعضای هیئت‌علمی دانشگاه باشد، این موضوع اهمیت بیشتری نیز پیدا می‌کند» (مشارکت‌کننده ۶). برنامه‌های توسعه و بهسازی زمانی می‌توانند اثربخش باشند که امکانات و تجهیزات مورد نیاز از قبیل امکانات و تجهیزات فنی، ساختمان و کلاس مناسب، منابع آموزشی و یادگیری و غیره به نحو مطلوب فراهم باشد. بسیاری از شرکت‌کنندگان معتقدند در حال حاضر در برخی دانشگاه‌ها در این رابطه کاستی‌هایی وجود دارد.

**راهکار ۲: ایجاد و تقویت مراکز بالندگی اعضای هیئت‌علمی**: مراکز بالندگی و توسعه اعضای هیئت‌علمی، جایگاه ویژه‌ای در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی اعضای هیئت‌علمی دارد. در برخی از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش‌عالی هنوز چنین مراکزی به معنای واقعی وجود ندارد و یا کارآیی چندانی ندارد. مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند ایجاد این مراکز در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش‌عالی که فاقد چنین مرکزی هستند و تقویت این مراکز از نظر علمی، تخصصی و مدیریتی در دانشگاه‌هایی که دارای این مرکز هستند، می‌تواند در تحول برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه چنین اظهار می‌دارد: «می‌دانید که در برخی از دانشگاه‌ها هنوز چنین مرکزی وجود ندارد، در دانشگاه (ما) هم که این مرکز دایر است، عملکرد چندان خوبی ندارد چون به درستی مدیریت نمی‌شود، از نظر علمی ضعیف است و یک جنبه اداری پیدا کرده است. باید این مراکز تقویت شوند و جدی گرفته شوند» (مشارکت‌کننده ۲). استفاده از اساتید متخصص و صاحب‌نظر در این مراکز و همچنین تقویت ارتباط گروه‌ها و دانشکده‌ها در امر برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزش و توسعه می‌تواند در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی تأثیرگذار باشد.

**راهکار ۳: اقناع مدیران:** مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند برخی مواقع مسئولان برنامه‌های آموزش و توسعه، دیدگاه چندان مطلوبی به موضوع توانمندسازی و توسعه اعضای هیئت‌علمی ندارند و یا اعتقادی به برنامه‌های آموزش و توسعه ندارند و باید مدیران در این رابطه اقناع شوند و یا از افراد مناسبی برای این مسئولیت‌ها استفاده شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه عقیده دارد: «نمی‌توان از مدیری که مسئولیت برنامه‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی را دارد و اعتقادی به این موضوع ندارد یا کارش را جدی نمی‌گیرد انتظار موفقیت داشت؛ اول خود این آدم‌ها باید توجیه شوند یا افرادی به کار گرفته شوند که دیدگاه و باور آموزشی دارند» (مشارکت‌کننده ۳). چنانچه مسئولان برنامه‌های توسعه و بهسازی دیدگاه مثبتی نسبت به این موضوع نداشته باشند، طبیعتاً در برنامه‌ریزی و اجرای این برنامه‌ها نیز جدیت لازم را نخواهند داشت یا سطح اهمیت این برنامه‌ها را به یک فرایند روزمره اداری تقلیل خواهند داد.

**راهکار ۴: جلب مشارکت اعضای هیئت‌علمی:** برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی بدون مشارکت اساتید، که مخاطبان این برنامه‌ها هستند، موفقیت چندانی نخواهند داشت. مشارکت-کنندگان پژوهش بر این عقیده‌اند که برنامه‌ریزان و مسئولان برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی باید زمینه را برای مشارکت هرچه بیشتر اساتید فراهم نمایند: «بهتر است که وقتی برای اساتید، برنامه آموزش و توسعه تدوین می‌کنیم نظر و دیدگاه‌های آن‌ها را هم جویا شویم و مشارکت آن‌ها را جلب کنیم. باید از خود آنان کمک بگیریم و در این فرایند درگیرشان کنیم» (مشارکت‌کننده ۸). این امر هم به لحاظ علمی موجب تقویت هر چه بیش‌تر برنامه‌های توسعه و بهسازی می‌شود و هم موجب تعهد اعضای هیئت‌علمی نسبت به این برنامه‌ها می‌شود، چرا که خودشان را در این برنامه‌ها سهیم و شریک می‌دانند.

۲. **عامل برنامه‌ریزی مناسب و مطلوب:** یکی دیگر از عوامل مهمی که در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی مؤثر است، عامل برنامه‌ریزی است. مشارکت‌کنندگان معتقدند چنانچه این برنامه‌ها به نحو مطلوبی تدوین نشوند با مشارکت ضعیف یا عدم مشارکت اساتید مواجه شده و نتایج مورد انتظار را به‌همراه نخواهند داشت. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه مغتقد است: «اگر برنامه‌ریزی مطلوبی صورت گیرد و از همه امکانات به درستی استفاده شود، قطعا در موفقیت برنامه‌ها مؤثر خواهد بود» (مشارکت‌کننده ۹). در این رابط راهکارهای زیر مورد توجه بوده است:

**راهکار ۵: تعدیل حجم کاری اساتید و ایجاد فرصتی برای توسعه:** برخی از مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند که حجم کاری اساتید چنان زیاد است که فرصتی برای توسعه و توانمندسازی باقی نمی‌ماند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه چنین می‌گوید: «یک عضو هیئت‌علمی باید حجم نسبتاً زیادی از وقت خود را به تدریس و راهنمایی دانشجویان اختصاص دهد و طبق قوانین دانشگاه به ویژه برای اساتیدی که به تازه‌گی جذب شده‌اند، در سال تعداد مشخصی مقاله داخلی و خارجی و طرح پژوهشی کار کند، واقعا وقت و فرصتی برای توسعه و توانمندسازی نمی‌ماند» (مشارکت‌کننده ۱۵). بهتر است در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های دانشگاهی به این مهم توجه شود و از طریق تعدیل حجم کاری اساتید، فرصتی نیز برای توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی در نظر گرفته شود.

**راهکار ۶: احیا و تقویت انواع روش‌های توسعه و بالندگی:** توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی نباید محدود به یک روش یا نگاه سنتی باشد. نظام آموزش‌عالی و دانشگاه‌ها باید از تمامی ظرفیت‌ها و روش‌های توسعه از جمله فرصت‌های مطالعاتی داخلی و خارجی بهره ببرند: «نباید اینطور فکر کرد که فقط از طریق کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی می‌توان به توسعه و بالندگی اساتید پرداخت، مثلاً فرصت-های مطالعاتی خارجی، داخلی، صنعت و ... در توسعه حرفه‌ای و پژوهشی اساتید خیلی مؤثرند»

(مشارکت‌کننده ۱۲). مشارکت‌کنندگان معتقدند استفاده از فرصت‌های مطالعاتی باید بیش از پیش مورد توجه باشد و فرایند آن نیز تسهیل گردد.

**راهکار ۷: استفاده از انواع روش‌های ارائه آموزش:** تأکید و تمرکز برنامه‌های آموزش و توسعه نباید بر یک روش یا رویکرد مثلاً آموزش حضوری متمرکز شود و بهتر است از روش‌ها و شیوه‌های مختلف ارائه آموزش استفاده شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: «باید از همه‌ی روش‌های ارائه آموزش استفاده کرد تا همه اساتید با توجه به شرایط خود بتوانند از این برنامه‌ها استفاده کنند. مثلاً استفاده از بسترهای آموزش مجای، یادگیری خرد و ... می‌تواند تأثیرگذار باشد» (مشارکت‌کننده ۵). این مشارکت‌کننده به نکته مهمی اشاره می‌کند و آن ارائه آموزش‌ها و برنامه‌های توسعه به گونه‌ای است که همه اعضای هیئت‌علمی بتوانند بهره ببرند. در این میان بهره‌گیری از شیوه‌های نوین ارائه آموزش از جمله آموزش مجازی مورد تأکید قرار می‌گیرد یا ارائه آموزش به شیوه‌ای که افراد بتوانند با توجه به فرصت و شرایط خود در آن‌ها شرکت نمایند.

**راهکار ۸. زمانبندی مناسب:** اجرای برنامه‌های توسعه و بهسازی در زمان مطلوب و مناسب، به طوری‌که اساتید فرصت و امکان شرکت در این برنامه‌ها را داشته باشند نیز از دیگر راهکارهایی است که توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش اشاره می‌شود: «زمانبندی و برنامه‌ریزی مناسب زمانی موضوع مهمی است. من فکر می‌کنم در حال حاضر این موضوع چندان مورد توجه نیست و یکی از چالش‌هایی است که باعث کاهش شانس موفقیت برنامه‌های بالندگی می‌شود» (مشارکت‌کننده ۱۱). بهتر است این مسئله از طریق نظرسنجی جامع از اساتید و ایجاد توافق نسبی در رابطه با زمان اجرای برنامه‌ها مرتفع شود.

۳. **عامل محتوا و مواد آموزشی:** عامل دیگری که در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی مؤثر است و مورد تأکید و اشاره مشارکت‌کنندگان پژوهش بود، عامل محتوا و مواد آموزشی است. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش می‌گوید: «مهم است که چه موضوعات و محتوایی برنامه آموزش و توسعه انتخاب شده است، محتوا و مواد آموزشی ضعیف و غیراثربخش، نمی‌تواند پیامد و نتایج مطلوبی داشته باشد» (مشارکت‌کننده ۲). محتوا و سرفصل‌های آموزشی باید جامع، کاربردی و هماهنگ با نیازها و علائق مخاطبان باشند. در رابطه با عامل محتوا، راهکارهایی به شرح زیر ارائه شده است:

**راهکار ۹. ارائه محتوای کاربردی:** شرکت‌کنندگان پژوهش بر این باورند که محتوا و موضوعات درسی برنامه‌های آموزش و توسعه باید کاربردی بوده و به نیازهای عملی و واقعی اساتید مرتبط باشد: «بعضی وقت‌ها کارگاه‌ها یا برنامه‌هایی برگزار می‌شود که محتوای آن واقعا مفید نیست و مشکلی را حل نمی‌کند. باید دقت شود که محتوا کاربردی باشد، با نیازهای حرفه‌ای اساتید مرتبط باشد، با احتیاجات

زندگی واقعی مرتبط باشد و ....» (مشارکت‌کننده ۸). ارائه محتوای کاربردی و مرتبط با نیازهای عملی، حرفه‌ای و واقعی اعضای هیئت‌علمی موجب اثربخشی بیشتر و موفقیت افزون‌تر برنامه‌های توسعه و بهسازی خواهد شد.

**راهکار ۱۰. ارتباط عناوین آموزشی با آیین‌نامه ارتقا:** یک موضوع بسیار مهمی که وجود دارد و باید مورد توجه برنامه‌ریزان برنامه‌های توسعه و بالندگی باشد توجه به ارتباط این برنامه‌ها با آیین‌نامه ارتقا و الزامات آن می‌باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: «باید این هماهنگی وجود داشته باشد. نمی‌توان انتظار داشت که عضو هیئت‌علمی در یک جهت خود را توانمند سازد و توسعه دهد ولی ارتقا مستلزم توسعه در جهات دیگر باشد» (مشارکت‌کننده ۷). به نظر می‌رسد تلاش در جهت ایجاد این هماهنگی یکی از راهکارهای مهم اثرگذار در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی است.

**راهکار ۱۱. توسعه و بهسازی همه‌جانبه (تنوع محتوا):** اعضای هیئت‌علمی در ابعاد گوناگون حرفه‌ای، اجتماعی، فنی، سیاسی و ... نیاز به توسعه دارند و برنامه‌های توسعه و بالندگی نباید صرفاً یک بعد را هدف قرار دهد. این موضوع مورد توجه مشارکت‌کنندگان پژوهش بوده معتقدند: «توسعه و بهسازی نباید به صورت تک بعدی در نظر گرفته شود، چرا که اصلا انسان ذاتا یک موجود چند بعدی است» (مشارکت‌کننده ۱۱)، و برنامه‌های توسعه باید به بالندگی اعضای هیئت‌علمی در تمامی این ابعاد توجه داشته باشند.

۴. **عامل ارتباط و همکاری:** همکاری و ارتباط بین مخاطبان و همچنین بین برنامه‌ریزیان و مخاطبان نقش مهمی در موفقیت و اثربخشی برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی دارد. مدیران و مجریان این برنامه‌ها بایستی بسترهای لازم برای این ارتباط و همکاری را فراهم نمایند: «همکاری نزدیک و صمیمانه بین اساتید و مسئولان برنامه‌ها عامل مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد» (مشارکت‌کننده ۱۵)، از سوی دیگر مهم است که این برنامه‌ها «زمینه‌ی همکاری و مشارکت مخاطبان با یکدیگر را نیز فراهم نمایند» (مشارکت کننده ۱).

**راهکار ۱۲. ایجاد شبکه‌های یادگیری و آموزش:** یکی از راهکارهای مهمی که در این رابطه ارائه شده است، موضوع ایجاد سبک‌های یادگیری و آموزش است که به معنای گروه‌بندی اعضا با توجه به هدف مشخص جهت یادگیری و آموزش است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: «می‌توان شبکه‌هایی بین اساتید به وجود آورد که فرایند یادگیری را تسهیل کند. مثلاً اساتید می‌توانند در گروه‌ها به یادگیری یک موضوع بپردازند و باهم هم‌افزایی داشته باشند یا حتی ممکن است یک نفر از اساتید به عنوان راهنما مسئولیت مربیگری و راهنمایی دیگر اعضا را بر عهده بگیرد» (مشارکت‌کننده

۷). به نظر می‌رسد این راهکار می‌تواند در کنار ایجاد هم‌افزایی بین اساتید، موجب افزایش انگیزه توسعه و بالندگی در آنان نیز بشود.

**راهکار ۱۳. ایجاد فرصت همکاری و مشارکت پژوهشی و آموزشی:** زمینه‌سازی برای همکاری و مشارکت اعضای هیئت‌علمی در فعالیت‌های پژوهشی و آموزشی می‌تواند به فرایند توسعه و بالندگی آنان کمک کند. به گفته‌ی یکی از مشارکت‌کنندگان: «این کار خودش یک روش مهم و اثرگذار است و در همین همکاری‌ها و مشارکت‌هاست، که توسعه و بالندگی اتفاق می‌افتد» (مشارکت‌کننده ۱۵). از این طریق، اساتید در شرایط عملی و واقعی در حوزه‌های آموزشی و پژوهشی با یکدیگر همکاری و مشارکت می‌کنند و شایستگی‌های خود را افزایش می‌دهند. بعلاوه، از این طریق می‌توان امیدوار بود طرح‌ها و اقدامات قابل توجهی نیز که در شرایط فعالیت انفرادی امکان‌پذیر نیست، انجام شود.

**راهکار ۱۴. بهبود ارتباط برنامه‌ریزان و اساتید:** راهکار دیگری که ذیل عامل ارتباط و همکاری بیان شده است و در بخش‌های مختلف نیز مورد تأکید بوده است، موضوع بهبود ارتباط برنامه‌ریزان و اعضای هیئت‌علمی است. برنامه‌ریزان و مسئولان برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی بایستی تلاش کنند تا بستر این ارتباط را فراهم کنند. همانطور که قبلاً نیز گفته شد این امر هم به اثربخشی بیشتر برنامه‌ها کمک می‌کند و هم موجب ایجاد تعهد بیشتر در اساتید نسبت به برنامه‌های توسعه و بهسازی می‌شود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقدند «موانع و چالش‌های این ارتباط باید مرتفع گردد و برنامه‌ریزی‌ها دقیق و جدی در این رابطه انجام شود» (مشارکت‌کنندگان ۸، ۱۲، و ۲).

۵. **عامل انگیزه توسعه:** عامل تأثیرگذار دیگر در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی، عامل انگیزه توسعه است. هر چند این عامل می‌تواند به‌عنوان یکی از عوامل زمینه‌ای موفقیت این برنامه‌ها قلمداد شود، ولی از نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش و با توجه به میزان بالای اهمیت آن «باید توجه جدی و ویژه‌ای به آن شود» (مشارکت‌کننده ۱). مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند انگیزه توسعه یک عامل کلیدی و ضرور است و به گفته‌ی یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش «چنانچه انگیزه کافی در فرد برای رشد و بالندگی وجود نداشته باشد، بهترین برنامه‌ها نیز با شکست روبرو می‌شوند» (مشارکت‌کننده ۱۰). با توجه به یافته‌های پژوهش در رابطه با این عامل، به راهکارهای زیر اشاره شده است:

**راهکار ۱۵. حقوق و دستمزد منصفانه:** یکی از مسائلی که اغلب شرکت‌کنندگان پژوهش در رابطه با عامل انگیزه توسعه بدان اشاره کرده‌اند، موضوع حقوق و دستمزد است. یکی از شرکت‌کنندگان پژوهش چنین اظهار می‌کند: «واقعیت این است که اساتید دانشگاه دغدغه‌های مالی فراوانی دارند و این موضوع به عنوان مانعی بر سر راه رشد و بالندگی به شمار می‌آید و مسئولان امر باید در راستای اصلاح نظام حقوق و دسمتزد اعضای هیئت‌علمی تلاش کنند» (مشارکت‌کننده ۴). چنانچه مسئولان و مدیران

آموزش‌عالی کشور بتوانند حقوق و دستمزد اساتید دانشگاهی را با توجه به شرایط اقتصادی کشور و با توجه به اهمیت و حجم کاری اساتید اصلاح نمایند و از دغدغه‌ی مالی و اقتصادی آنان بکاهند، یقیناً به تسهیل رشد و شکوفایی آنان کمک خواهد کرد.

**راهکار ۱۶. ارائه مشوق‌های آموزش و توسعه:** ارائه مشوق‌ها به افراد به منظور تلاش برای رشد و ارتقا، ضرورتی انکارناپذیر است. مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند چنانچه مشوق‌های کافی در این رابطه ارائه شود، انگیزه اعضای هیئت‌علمی برای شرکت در برنامه‌های توسعه و دستیابی به رشد و بالندگی بیشتر خواهد شد. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه معتقد است: «چنانچه برنامه‌های توسعه و بهسازی با مشوق‌های کافی همراه باشند و تلاش و پیگیری اساتید برای رشد و بالندگی به صورت مطلوب مورد تشویق قرار گیرد، در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی نیز تأثیر-گذار خواهد بود» (مشارکت‌کننده ۷).

**راهکار ۱۷. اقناع اساتید در رابطه با اهمیت توسعه و بهسازی:** مشارکت‌کنندگان پژوهش معتقدند اعضای هیئت‌علمی بایستی در رابطه با اهمیت برنامه‌های توسعه و بهسازی توجیه و اقناع شوند و «... برای آنان به دقت تبیین شود که این برنامه‌ها چه نقشی در بالندگی حرفه‌ای آنان و همچنین بهبود فرایندهای آموزش و تدریس در دانشگاه خواهد داشت» (مشارکت‌کننده ۱۳). تبیین اهمیت برنامه‌های توسعه و بهسازی برای اعضای هیئت‌علمی موجب همدلی و همراهی بیشتر آنان با این برنامه‌ها خواهد شد. بهتر است قبل از اجرای برنامه‌های توسعه و بهسازی ابتدا کارگاه‌ها یا جلساتی برای اعضای هیئت-علمی برگزار شود و ضرورت و اهمیت این برنامه‌ها تبیین شود و همچینین در اثنای این جلسات یا کارگاه‌ها نظرات و پیشنهادات اساتید نیز دریافت شود.

۶. **عامل تداوم و پیگیری:** بر اساس یافته‌های پژوهش، عامل مؤثر دیگر در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی، عامل تداوم و پیگیری برنامه‌های توسعه و بهسازی است. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه چنین می‌گوید: «برنامه‌های توسعه و بهسازی باید تداوم داشته باشند و به صورت منظم برنامه‌ریزی شوند» (مشارکت‌کننده ۴). یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان معتقد است: «عامل پیگیری خیلی مهم است، باید برنامه مشخصی برای ارزیابی و ارزشیابی این برنامه‌ها وجود داشته باشد و مثلاً مشخص کنیم که آیا برنامه‌ها اثربخش بود یا نبود، چه مشکلاتی داشت، چگونه می‌توان آن‌ها را بهبود داد ...» (مشارکت کننده ۱۵). به نظر می‌رسد تداوم و پیگیری مطلوب این برنامه‌ها می‌تواند موجب اثربخشی آن‌ها در محیط کار شده و زمینه‌ی اصلاح و بهبود این برنامه‌ها را نیز ایجاد کند.

**راهکار ۱۸. حمایت از آموزش در صحنه عمل:** یکی از راهکارهای مهمی که ذیل عامل حمایت و پیگیری مورد تأکید قرار گرفته است، موضوع حمایت از برنامه‌های توسعه و بهسازی در صحنه عمل

است. مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این عقیده‌اند: «برنامه‌های آموزش و توسعه نباید پس از اجرا به حال خود رها شوند، بهتر است در حوزه عمل و کاربرد آموزش‌ها در عمل نیز از اساتید حمایت شود و کمک شود که این آموزش‌ها یا برنامه‌ها در عمل پیاده شوند» (مشارکت‌کننده ۶). بر اساس یافته‌های پژوهش، حمایت از برنامه‌های آموزش و توسعه در صحنه عمل و پیاده‌سازی موجب اثربخشی و موفقیت این برنامه‌ها می‌شود.

**راهکار ۱۹. استمرار برنامه‌های توسعه و بهسازی با توجه به نیازها و تحولات:** برنامه‌های توسعه و بهسازی نباید به صورت مقطعی اجرا و پیاده شود، بلکه این برنامه‌ها باید استمرار داشته باشد و مسئولان و برنامه‌ریزان با توجه به تغییر و تحولات در حوزه دانش و فناوری، و همچنین با توجه به نیازهای اعضای هیئت‌علمی به صورت مستمر به اصلاح و بهبود برنامه‌های توسعه و بهسازی بپردازند. یکی از شرکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه می‌گوید: «بعضی وقت‌ها می‌بینیم که این برنامه‌ها در طول سال‌ها تغییر پیدا نکرده است و هر چند وقت یک بار یک برنامه‌ای اجرا می‌شود، بدون اینکه به تحولات علمی توجهی داشته باشند یا نیازهای اساتید را در نظر بگیرند، طبیعی است این که نتیجه خوبی هم به دست نمی‌آید» (مشارکت‌کننده ۹). به عقیده مشارکت‌کنندگان پژوهش «ایجاد سازوکاری برای اصلاح و بهبود مستمر برنامه‌های توسعه و بهسازی» (مشارکت‌کننده ۱۲) و همچنین تدوین برنامه نظام مند و روشن برای اجرا، در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی مؤثر خواهد بود.

**راهکار ۲۰. ارزیابی فرایند توسعه و بهسازی:** چنانچه برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت-علمی به درستی و با دقت مورد پایش و ارزیابی قرار نگیرند، میزان اثربخشی، مشکلات و چالش‌های احتمالی این برنامه‌ها مشخص نخواهد شد و در نتیجه اصلاح و بهبود این برنامه‌ها نیز میسر نخواهد بود. شرکت‌کنندگان پژوهش این امر را مورد توجه قرار می‌دهند و بر ضرورت و اهمیت آن تأکید می-کنند. یکی از اساتید در این رابطه چنین اظهار می‌کند: «برنامه‌ها باید در مراحل مختلف مورد ارزیابی قرار گیرند، باید سازوکاری مناسبی در این رابطه اندیشیده شود» (مشارکت‌کننده ۷). مشارکت‌کننده دیگری معتقد است: «هرچند ظاهراً این برنامه‌ها ارزیابی می‌شود، ولی کار اصولی انجام نمی‌شود و جدی گرفته نمی‌شود» (مشارکت کننده ۱۰). آنچه مسلم است این است که ایجاد و تقویت سازوکار ارزیابی برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی، علاوه بر اینکه چالش‌های احتمالی را مشخص می‌کند، اطلاعات لازم برای اصلاح و بهبود آنان را نیز فراهم می‌نماید.

## بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. با توجه به تحلیل نتایج پژوهش، ۶ عامل و ۲۰ راهکار مشخص شد که این عوامل و راهکارهای مرتبط با آن‌ها در شکل ۱ نشان داده شده است. همانطور که در شکل ۱

آمده است، اولین عامل اثرگذار بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی عامل زمینه و بستر سازی است که در این رابطه راهکارهایی چون فراهم نمودن امکانات و تجهیزات مناسب، ایجاد و تقویت مراکز بالندگی اعضای هیئت‌علمی، اقناع مدیران و جلب مشارکت اعضای هیئت‌علمی مورد توجه است. هم‌راستا با نتایج این پژوهش، شکور و فاروقی (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود به ایجاد شرایط مطلوب و امکانات و تجهیزات مناسب اشاره کرده‌اند (۲۷). همچنین همایونی دمیرچی و همکاران (۱۳۹۵) بر جلب مشارکت اعضای هیئت‌علمی و همچنین ایجاد و تقویت مراکز بالندگی اساتید در دانشگاه‌ها تأکید نموده‌اند (۶). یافته‌های پژوهش در این بخش، با یافته‌های پژوهش بندعلی و همکاران (۱۳۹۵) نیز تا حد زیادی همسو است (۲۶).

عامل بعدی که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت، عامل برنامه‌ریزی است که ذیل آن راهکارهای از قبیل تعدیل حجم کاری اساتید و ایجاد فرصتی برای رشد و توسعه، احیا و تقویت انواع روش‌های توسعه و بالندگی، استفاده از انواع روش‌های ارائه آموزش و زمانبندی مناسب ارائه شده است. همسو با یافته‌های پژوهش، القحطانی و همکاران (۲۰۲۰) نیز بر اهمیت ایجاد فرصت مناسب برای اعضای هیئت‌علمی به منظور توسعه و بالندگی خود از طریق تعدیل حجم کاری آنان و زمانبندی مناسب برنامه‌ها به منظور ایجاد فرصت و امکان مشارکت اساتید تأکید می‌کنند (۱۱). بندعلی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود به مسئله زمانبندی مناسب و بهره‌گیری از انواع روش‌ها و رویکردهای آموزش و توسعه اشاره می‌کنند (۲۶). لاین و همکارن (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود عدم وجود برنامه-ریزی مناسب در اجرای برنامه‌ها را یکی از مهم‌ترین چالش‌های برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی می‌دانند (۲۰).

عامل مهم دیگر، عامل محتوا و مواد آموزشی است که در رابطه با این عامل به سه راهکار مهم یعنی ارائه محتوای کاربردی، ارتباط عناوین آموزشی و آیین‌نامه ارتقا و توسعه و بهسازی همه جانبه (تنوع محتوا) تأکید شده است. هم راستا با نتایج این پژوهش، باران[1] بیلیسی[2] مسوت اوغلو[3] و اوچاک[4] (۲۰۱۶) در پژوهش خود استفاده از محتوای مناسب و کاربردی را در برنامه‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی مورد توجه قرار می‌دهند (۳۵). کیم[5] لی[6] پارک[7] و شین[8] (۲۰۱۷) نیز بر اهمیت

---

1 Baran
2 . Bilici
3 . Mesutoğlu
4 . Ocak
5 . Kim
6 . Lee
7 . Park
8 . Shin

تدوین محتوای مناسب در برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی تأکید می‌کنند (۳۶). شارما[1](۲۰۲۳) مسئله فناوری های نوپدید از جمله هوش مصنوعی[2]در آموزش‌عالی را مورد بحث قرار می‌دهد و معتقد است این فناوری از یک طرف به عنوان موضوع و محتوای آموزش مورد توجه باشد وآگاهی و مهارت-های اعضا در کاربرد این فناوری ارتقا یابد و هم به عنوان یک ابزار باید در رابطه با توسعه و ارزیابی اعضای هیئت‌علمی مورد توجه قرار گیرد .(۳۷)

بر اساس یافته‌های پژوهش، ارتباط و همکاری، عامل اثرگذار دیگری است که در رابطه با موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی مورد توجه است و در رابطه با این عامل به راهکارهایی چون ایجاد شبکه‌های یادگیری و آموزش، ایجاد فرصت همکاری و مشارکت پژوهشی و آموزشی و بهبود ارتباط برنامه‌ریزان و اساتید اشاره شده است. در همین رابطه، کرمی نژاد و همکاران (۱۴۰۰) توصیه می‌کنند که در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مؤسسات آموزش‌عالی توجه به مهارت‌های اجتماعی و تقویت همکاری اساتید توجه شود (۲۵). میسکی و همکاران (۲۰۲۳) نیز در پژوهش خود معتقدند که اثربخشی برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی، بر وجود یک برنامه نظام‌مند و ساختاریافته، و همچنین ارائه آموزش از طریق جلسات تعاملی و مشارکتی بستگی دارد. آنان ایجاد محیط مشارکتی و تقویت همکاری اساتید را ضروری تلقی می‌کنند (۲۷). . براون[3](۲۰۲۳) بر تسهیل یادگیری مشارکتی[4]در این زمینه تاکید می‌کند و مغتقد است توسعه دهندگان برنامه‌های آموزش و توسعه اعضای هیئت‌علمی باید فرصت‌های یادگیری مشارکتی تقویت نموده و شبکه‌های یادگیری را ایجاد نمایند (۳۸). پونگ[5]و مکلین[6](۲۰۱۶) نیز بر تقویت و همکاری نزدیک بین مسئولان برنامه‌های توسعه هیئت‌علمی با خود اساتید تأکید می‌کنند (۳۹).

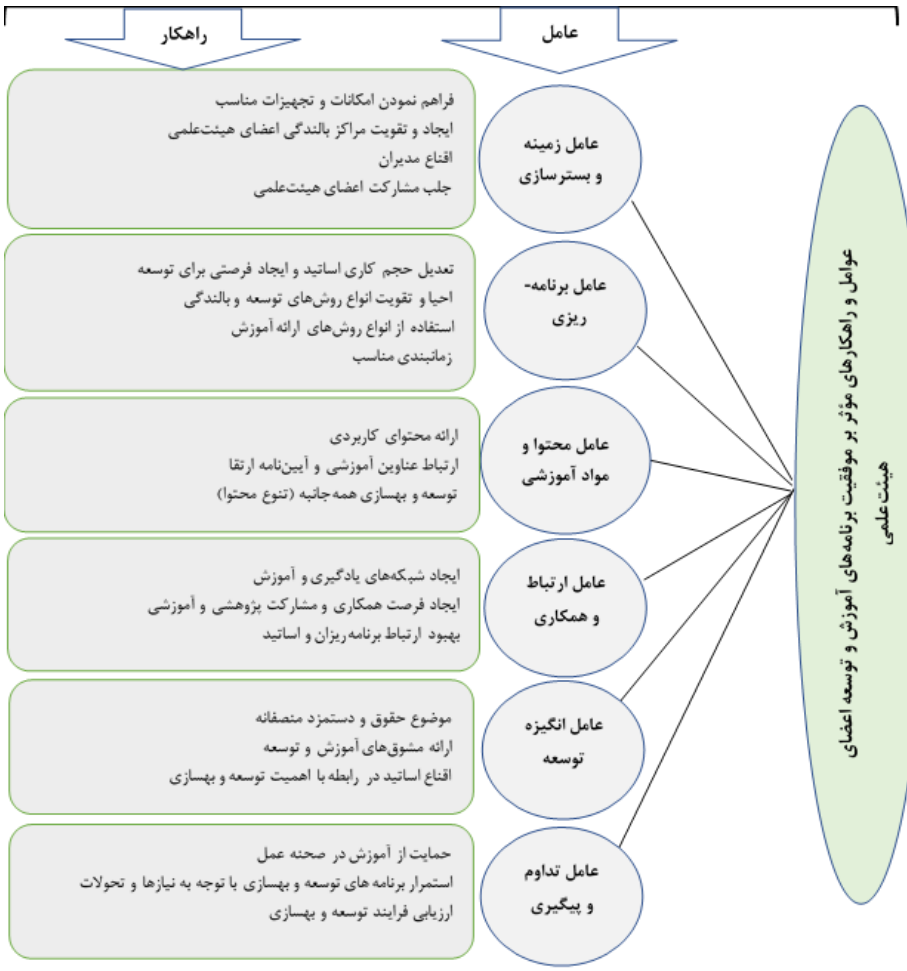
عامل مؤثر دیگر در موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی، عامل انگیزه توسعه است که در رابطه با این عامل راهکارهای چون حقوق و دستمزد منصفانه، ارائه مشوق‌های آموزش و توسعه و اقناع اساتید در رابطه با اهمیت توسعه و بهسازی مورد توجه است. همسو با یافته‌های این پژوهش، عزیزی (۱۳۹۲) توجه بر دغدغه‌های شخصی و مادی اساتید را مورد تاکید قرار می‌دهد و معتقد است عدم توجه به این چالش‌ها مسیر توسعه اعضای هیئت‌علمی را با مشکل مواجه می‌کند (۴۰). اسداللهی

---

1 . Sharma
2 . Artificial intelligence
3 Brown
4 . collaborative learning
5 . Phuong
6 . McLean

و همکاران (۲۰۱۹) نیز حقوق ناکافی و وضعیت رفاهی نامناسب و مشکلات مالی اساتید از جمله علل بی‌انگیزه‌گی و بی‌تفاوتی آنان نسبت به توانمندسازی خود، دانشجویان و دانشگاه می‌داند (۲۹).

آخرین عامل مهمی که بر اساس یافته‌های پژوهش شناسایی شد، عامل حمایت و پیگیری در رابطه با برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی است که در این رابطه نیز سه راهکار مهم یعنی حمایت از آموزش در صحنه عمل، استمرار برنامه‌های توسعه و بهسازی با توجه به نیازها و تحولات، و ارزیابی فرایند توسعه و بهسازی مورد تأکید قرار گرفته است. همسو با پژوهش حاضر، هایت و همکاران (۲۰۲۰) نیز معتقدند پیش‌بینی فرایند حمایت و پیگیری از برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی به منظور تثبیت و عملیاتی نمودن این برنامه‌ها، از اهمیت فراوانی برخوردار است (۲۱).




**شکل ۱. عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی**

تاملی در یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی نقش مهم و انکارناپذیری در بالندگی اعضای هیئت‌علمی دارد و چنانچه با یک سازوکار درست و نظام-مند برنامه‌ریزی و اجرا شود، موجب بهبود کیفیت اساتید، و در نتیجه افزایش کیفیت خدمات آموزش-عالی خواهد شد. نکته مهم و اساسی که در این رابطه وجود دارد این است که صرف اجرای برنامه‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی، اثربخشی و نتایج مثبت این برنامه‌ها را تضمین نمی‌کند و چه‌بسا ممکن است وجود چالش‌ها و ضعف‌های متعدد، تحقق اهداف این برنامه‌ها را با مشکل مواجه نماید. مطالعه و ملاحظه عوامل و راهکارهای ارائه شده در این پژوهش، حاکی از آن است که گاه اعمال تغییرات و تحولات نسبتاً ساده و هدفمند، می‌تواند موفقت برنامه‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت-علمی را به میزان زیادی تحت تأثیر قرار دهد. توجه و دقت در عوامل تأثیرگذار بر موفقیت این برنامه‌ها و بهره‌گیری از راهکارهای اثربخش، از جمله راهکارهای ارائه شده در این پژوهش، باعث می‌شود برنامه-های مذکور اثربخشی بیشتری داشته و اهداف مورد نظر نیز محقق شود. برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی زمانی اثربخش و موفق خواهند بود که دیدگاهی جامع نسبت به این برنامه‌ها و ابعاد گوناگون آن وجود داشته باشد و پیوسته در جهت حل و فصل چالش‌ها و مشکلات احتمالی تلاش شود. توجه به مشارکت اساتید، ایجاد و حفظ انگیزه آنان، فراهم نمودن محیط و امکانات مطلوب و همچنین اصلاح و بهبود محتوا و روش‌ها و همچنین حمایت و پیگیری کافی از اهمیت بالایی برخوردار است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود مدیران و مسئولان این برنامه‌ها، نگاهی جامع و دقیق نسبت به این برنامه-ها داشته و از طریق بهره‌گیری از راهکارهای ارائه شده، به صورت مستمر در اصلاح و بهبود این برنامه بکوشند. با این حال باید توجه شود که در این پژوهش نیز همچون اغلب پژوهش‌ها محدودیت‌هایی وجود دارد و در استفاده از نتایج مذکور، این محدودیت‌ها باید در نظر گرفته شود. پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی بوده و یافته‌های آن حاصل مصاحبه با ۱۵ نفر از اساتید دانشگاهی می‌باشد و این امر می‌تواند تعمیم پذیری نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد. با درنظر گرفتن محدودیت فوق، و با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادات اجرایی زیر جهت بهبود و ارتقای اثربخشی برنامه‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی ارائه می‌شود:

- ✓ پیش‌بینی و اجرای برنامه‌های جامع و دقیق نیازسنجی با هدف تعیین نیازهای حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی
- ✓ تعیین سازوکار مشخص به منظور جلب مشارکت اعضای هیئت‌علمی در گام‌های مختلف برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی
- ✓ ایجاد و تقویت مراکز توسعه و بالندگی اعضای هیئت‌علمی و بهره‌گیری از همکاری اساتید در این مراکز

- ✓ بهره گیری بیش از پیش از فناوری اطلاعات و ارتباطات و ارائه برنامه‌های آموزش و توسعه انعطاف‌پذیر به منظور جلب مشارکت حداکثری اعضای هیئت‌علمی
- ✓ استفاده از روش‌ها و رویکردهای متنوع توسعه و بالندگی از قبیل فرصت‌های مطالعاتی داخل و خارج از کشور، ایجاد شبکه‌های یادگیری و توسعه و ... .

## منابع


1. Ghorooneh, D., Mirkamali, S. M., Bazargan, A., & Kharazi, S. K. A model for faculty development at the University of Tehran. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education. 2017; 22(3), 1-17. [In Persian]
2. Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE). Statistics of higher education in Iran: academy year 2012 – 2013. Department of statistics information technology . 2012.
3. Salehisadr, S., Rezaiefar, H., Mohammadi, M., & Hakimpour, H. Presentation the development model of faculty members with a virtualization approach (Islamic Azad University of the Khorasan Razavi Province). Educational Leadership & administration. 2021; 15(3), 1-28.
4. Roshani Ali Benasee, H., Hassani, M., & Ghalavandi, H. Identifying the Dimensions and Components of Research Development for Designing a Conceptual Model (Case Study: Faculty Members of Urmia University). Journal of Management and Planning In Educational System. 2021; 14(2), 169-196. doi: 10.52547/MPES.14.2.169.
5. Rahimi Kinchaa, D ., Abbaspour, A., Taheri, M., Zarei Zavaraki, E., & Khorsandi Taskouh, A. Challenges of professional development of faculty members of Allameh Tabataba'i University in online teaching. Journal of Technology of Education (Journal of Technology and Education). 2021; 15(3 (59)), 479-490. SID. https://sid.ir/paper/375014/fa.
6. Homayeni Damirchi, A., Mahjob Eshratabadi, H., Mehri, D., & Vosoghi-Niri, A. The Evaluation of the Academic Development of Faculty Members of University and Proposing Suitable Strategies for Its Enhancement (Case Study; A Military University). Military Management Quarterly. 2016; 16(61), 29-59.
7. Eshraghi Samani, R. Factors Affecting the Professional Development of Faculty Members: A Case Study of Ilam Branch, Islamic Azad University, Iran, International Journal of Agricultural Management and Development (IJAMAD), Iranian Association of Agricultural Economics. 2017; 7(4), August.

8. Ghasemi, & Salehi, K. Representing the Obstacles and Challenges in Growth and Empowerment of Newly-hired Faculty Members: A Phenomenological study. Journal of Training and Development of Human Resource. 2017; 4(13), 1-25. https://www.sid.ir/paper/255615/fa.
9. Emery, N., Maher, J. M., & Ebert-May, D. Studying Professional Development as Part of the Complex Ecosystem of STEM Higher Education. Innovative Higher Education. 2019; 44(6), 469-479.
10. Dar, Sibtah; Jabeen, ; Jadoon, Zafar Iqbal; Dar, Irum Sajjad. Faculty Development Programs and Their Effect on Individual and Organizational Performance in Pakistan, Pakistan Vision. 2016; Volume 18, Issue No 2.
11. Algahtani H, Shirah B, Aldarmahi A, Alshawwa L, Tekian A, Norcini J. Barriers to Faculty Development Program for Medical Education: Experience from Saudi Arabia. Dr. Sulaiman Al Habib Medical Journal. 2020; 2(3):101-5. https:// dx.doi.org/10.2991/dsahmj.k.200515.001.
12. Seyyed Hatami S S, Namvar Y, Soleimani T, Zahed Babolan A. Faculty Members Development Model at Farhangian University with Grounded Theory Approach. Educ Strategy Med Sci. 2023; 16 (2) :124-134.
13. Burgess A, Matar E, Neuen B, Fox GJ. A longitudinal faculty development program: Supporting a culture of teaching. BMC Med Educ. 2019; 19:400.
14. Mahajan R, Singh T. Impact of Faculty Development Program on Teachers' Development. Ann Natl Acad Med Sci. Published online. 2021:4-5. doi:10.1055/s-0041-1731595.
15. Vathulya M, Rao S, Kathrotia R, Naithani M, Bisht M, Varshney S, et al. Factors influencing the success of faculty development programme: Our experience and future recommendations. J Med Evid. 2021; 2:125-33.
16. Rowbotham M. The Impact of Faculty Development on Teacher Self-Efficacy. Skills and Perspectives (faculty fellow report). 2015.
17. Rahman MH. Faculty development programs (FDP) in developing professional efficacy: A comparative study among participants and non-participants of FDP in Bangladesh. Social Sciences & Humanities Open. 2023 Jan 1; 7(1):100499.
18. Burkle M, Rolfson D, and Lang M. Designing an International Faculty Development Program in Medical Education: Capacity and Partnership. International Medical Education. 2023 Jan 27;2(1):26-34.
19. Frantz JM, Bezuidenhout J, Burch VC, Mthembu S, Rowe M, Tan C, Van Wyk J, Van Heerden B. The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: an archival study. BMC medical education. 2015 Dec; 15(1):1-8.
20. Layne J, Froyd J, Simpson N, Caso R, Merton P. Understanding and improving faculty professional development in teaching. In34th Annual Frontiers in Education, 2004. FIE 2004. 2004 Oct 20 (pp. S1C-15). IEEE.

21. Hoyt S, Mayled LH, Krause SJ, Hjelmstad KD, Hjelmstad KL, Honeycutt CF, Judson E, Ross L, Middleton JA, Culbertson RJ, Liu K. Extending faculty development through a sustainable community of practice. In2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access 2020 Jun 22.
22. Guraya SY, Chen S. The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. Saudi journal of biological sciences. 2019 May 1; 26(4):688-97.
23. Ghasemi, S., Bazrafkan, L., Shojaei, A., Rakhshani, T., & Shokrpour, N. Faculty development strategies to empower university teachers by their educational role: A qualitative study on the faculty members and students' experiences at Iranian universities of medical sciences. BMC medical education. 2023; 23(1), 260. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04209-0.
24. Shambaugh N. Applying a teaching decision cycle to the design of online learning within faculty professional development. InResearch Anthology on Remote Teaching and Learning and the Future of Online Education 2023 (pp. 598-616). IGI Global.
25. Karaminezhad, N., Ghasemizad, A., & Motamed, H. Provide a model of lived experience of university faculty members of professional development based on soft educational skills. Educational Leadership & administration. 2022; 15(4), 119-148.
26. Bandali, Bahar, Abolghasemi, Mahmood, Pardakhtchi, MohammadHassan, & Rezaeizadeh, Morteza. Studying the Challenges of Faculty Development Programs at Shahid Beheshti University. Journal of training and development of human resources. 2018; 5(), 25-53. SID. https://sid.ir/paper/255552/.
27. Misky GJ, Sharpe B, Weaver AC, Niranjan-Azadi A, Gupta A, Rennke S, Ludwin S, Piper C, MLIS, Sun VK, Brotman DJ. Faculty Development in Academic Hospital Medicine: a Scoping Review. Journal of general internal medicine. 2023 Mar 6:1-7.
28. Shakoor A, Farooqi MT. Review of Factors Contributing in Faculty Development Program of Pakistani Universities. Journal of Educational Sciences & Research. 2020 Mar 1; 7(1).
29. Assadullahi F, Shakeri M, Barzegar Bafrooei K. The Process of Forming Professional Development Challenges for Faculty Members of Ghazni University, Afghanistan. Iranian Journal of Comparative Education. 2019 Aug 1; 2(3):362-82.
30. khoshnam, M. Qualitative content analysis of upstream documents of science and technology centers. Rahyaft. 2021; 31(83), 57-62. doi: 10.22034/rahyaft.2022.11055.1306.
31. Iman, Mohammad Taghi, Noshadi, Mahmoudreza. Qualitative content analysis. Research. 2011; 3 (2): 15-41.

32. Shava GN, Hleza S, Tlou F, Shonhiwa S, Mathonsi E. Qualitative content analysis utility, usability and processes in educational research. International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2021; 5(7):553-8.
33. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology. 2006 Jan 1; 3(2):77-101.
34. Norman AS, King RJ. Understanding and using trustworthiness in qualitative. Journal of Development Education. 2020; 44(1):26-8.
35. Baran E, Bilici S, Mesutoglu C, Ocak C. Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. International Journal of Education in Mathematics Science and Technology. 2016; 4(1).
36. Kim DH, Lee JH, Park J, Shin JS. Process-oriented evaluation of an international faculty development program for Asian developing countries: a qualitative study. BMC medical education. 2017 Dec; 17(1):1-3.
37. Sharma S. An Investigation into Effective Strategies for Faculty Evaluation and Development in Educational Institutions. Tuijin Jishu/Journal of Propulsion Technology. 2023 Sep 20;44(3):642-7.
38. Brown, Karin. Building bridges, not admiring from afar. How Swiss faculty developers create disciplinary relevance for generic pedagogy. SFDN 2023 CONFERENCE: Going further together. 24th November 2023
39. Phuong TT, McLean GN. The experiences of Vietnamese university faculty in relation to their faculty development. Asia Pacific Education Review. 2016 Dec; 17:599-608.
40. Azizi, N. A Study of Ways to Improve Research Performance of Humanities Faculty Members. Strategy for culture letter. 2013; 6(21), 7-33.

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲، ۹۹- ۶۰

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources Vol.10, No 38, 60-99

# عناصر و مزایای روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش با رویکرد فراتحلیل

**رضا توهند**[۱]
**مهرانگیز علی نژاد**[۲]
**بدرالسادات دانشمند**[۳]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۴/۲۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۲)

## چکیده

بازی‌گونه‌سازی یکی از روش‌های آموزشی جدید است که به علت توجه به ویژگی‌های مختلف فراگیران، با ایجاد یک بستر شاد هیجان انگیز، پویا و فعال، آموزش را بهبود می‌بخشد و کانال‌های مختلف یادگیری فراگیران را تقویت می‌کند. بازی‌گونه‌سازی کردن محتوای آموزشی، مفاهیم و اطلاعات را به شیوه بهتر و مطلوب‌تری در اختیار فراگیران قرار می‌دهد در همین راستا این پژوهش با هدف تبیین عناصر و مزایای روش بازی‌گونه‌سازی با استفاده از رویکرد فراتحلیل انجام شده‌است. جامعه‌آماری شامل پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده در حوزه بازی‌گونه‌سازی است که در ابتدا ۷۹ پژوهش داخلی و ۳۰۱ پژوهش خارجی شناسایی و دانلود شد و از بین آن‌ها منابع مرتبط‌تر به‌عنوان نمونه آماری، شامل ۳۰ پژوهش داخلی و ۶۵ پژوهش خارجی در مجموع ۹۵ پژوهش انتخاب و تحلیل شدند. این منابع (مقاله، پایان‌نامه و رساله) که با جستجوی هدفمند در سایت‌های داخلی مانند magiran،sid، noormagz، irandoc، ricest و پرتال جامع علوم انسانی و سایت‌های خارجی مانند Proquest،Springer، Sciencedirect،Mdpi، Researchgate، Ieee، Acm، Google scholar انتخاب شدند؛ به‌دنبال شناسایی عناصر مهم و پرکاربرد رویکرد بازی‌گونه‌سازی و مزایای این رویکرد بود. قابل ذکر است که مقاله‌های ارائه شده در همایش و کنفرانس‌ها در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفتند. با توجه به یافته‌های پژوهش، امتیاز، پاداش، چالش، بازخورد، سطح‌بندی، داستان، تعامل و رقابت با داشتن بیشترین درصد فراوانی مهمترین و کاربردی‌ترین عناصر بازی‌گونه‌سازی در آموزش بودند. هم‌چنین ایجاد و ارتقای تعامل و مشارکت، ایجاد انگیزه، فراهم آوردن بستری جهت یادگیری عمیق، بهبود عملکرد، ایجاد جذابیت و افزایش آن، توسعه رشد شناختی، ایجاد هیجان و نشاط، افزایش اثربخشی آموزش، ایجاد بستری جهت کاربرد فناوری‌های آموزشی، توسعه رشد اجتماعی، توسعه مهارت‌های نرم و کاهش اختلال از جمله مزایای بازی‌گونه‌سازی در پژوهش‌ها بودند که از بین این موارد، ایجاد و ارتقای تعامل و مشارکت، فراهم آوردن بستری جهت یادگیری عمیق، ایجاد انگیزه، بهبود عملکرد، توسعه رشد شناختی، ایجاد هیجان و نشاط، افزایش اثربخشی آموزش، ایجاد بستری جهت کاربرد فناوری‌های آموزشی بیشترین درصد فراوانی را به خود اختصاص دادند.

**کلیدواژه‌ها: آموزش، یادگیری، بازی‌گونه‌سازی، فراتحلیل.**

---

[۱] دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ایران.
[۲] استادیار، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ایران(نویسنده مسئول). malinejad@uk.ac.ir
[۳] استادیار، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ایران.

**مقدمه**

تحولات و پیشرفت‌های سریع بشر در علم و فناوری، تحولات زیادی را در سازمان‌ها به وجود آورده-است. تجربه و درک این تحولات در فضا و شکلی نوین، برای سازمان‌های در حال توسعه، سبب تغییرات و تحولات مختلفی در شکل و نوع مناسبات فردی- اجتماعی، روابط قدرت، سلسله‌مراتب ارتباط اعضا، تحقق فردیت و به‌طور کلی منجر به شکل‌گیری مناسبات جدید در سازمان‌ها گردیده است (۱). از آنجا که در سازمان‌ها، منابع انسانی، مهمترین بخش برای تحقق اهداف سازمان (۲) و مهمترین مزیت رقابتی سازمان هستند و از نظر متخصصین نوآوری، اثربخشی، یکپارچگی و هماهنگی یک سازمان، به منابع انسانی آن وابسته و متمرکز است (۳). لذا توجه به منابع انسانی و آموزش آن‌ها یکی از ضرورت‌های سازمان‌ها است.

مهمترین روش بهسازی منابع انسانی، آموزش است که برنامه‌ریزی برای توسعه آن در راستای اهداف و مأموریت‌های سازمان، نتایج مطلوبی را برای کارکنان و سازمان به همراه دارد. درحقیقت این آموزش، فرآیندی است برای سازگاری بهتر افراد با محیط متحول درون سازمان و بروز رفتار مناسب‌تر با محیط بیرون سازمان (۴). به علت تحولات علم و فناوری، این آموزش فقط شامل افراد تازه‌کار یا افرادی که با جابه‌جایی سمت جدیدی را قبول کردند، نمی‌شود بلکه افراد خلاق و دارای تجربه هم، نیاز به آموزش جدید دارند به‌گونه‌ای که شاو و هومان[1](۲۰۱۳) با توجه به یافته‌های تحقیقات خود در انگلیس معتقدند، آموزش به کارکنان خلاق هم، چنان مهم و حیاتی است که صنایع خلاق انگلیس در دوره رکود اخیر، بودجه آموزش به این افراد را ادامه دادند (۵).

در مفهوم جدید توسعه منابع انسانی، کارکنان سازمان با دلسوزی و تعهد و بینش علمی روز، تمام توانمندی و تخصص، تفکر خود را در جهت تحقق اهداف و مأموریت‌های سازمان قرار می‌دهند و به نوآوری‌ها و کیفیت‌بخشی سازمان می‌پردازند (۶). از نظر سلیمی (۱۳۹۲) آموزش منابع انسانی مزایای مهمی دارد که این مزایا در حوزه شغلی شامل افزایش بهره‌وری، افزایش تخصص‌شغلی، کاهش اشتباهات، در حوزه فردی شامل افزایش انگیزه، تشویق، مهارت‌ورزی و دانش‌افزایی و در حوزه گروهی شامل تبادل اطلاعات، خلاقیت و شکوفایی گروهان می‌شوند(۴). سعادت (۱۳۸۹) مواردی مثل سخنرانی، بحث‌گروهی، بازدیدهای علمی، شبیه‌سازی، گروه‌کار، خودآموزی، مبتنی بر رایانه، کارآموزی با ماشین‌های آموزش، نمایش و ارائه، نمایش و تشریح را جز روش‌ها و فنون مختلف آموزش و بهسازی منابع انسانی ذکر کرده‌است. فضلی و جوادی (۱۳۹۲) مرحله‌ای، مداومت و متناسب‌بودن در آموزش، استفاده از شیوه‌های فعال، دادن فرصت‌های آموزشی، نظام‌مند بودن آموزش، بررسی تغییرات و اثربخشی و یادگیری توأم با عمل را به عنوان فلسفه آموزش کارکنان درنظر گرفتند و آن‌ها را برای

[1].Shaw and Homan

بهره‌برداری صحیح از مزایای آموزش منابع انسانی و تحقق اهداف سازمان لازم می‌دانند (۴). از سوی دیگر پیشرفت علم و فناوری، بسترها و روش‌های جدیدی را در آموزش ایجاد کرده‌اند که مورد توجه مراکز آموزشی هستند.

در سال‌های اخیر موسسات آموزشی و مراکزپژوهشی، جنبه‌های پداگوژیکی[1]که آموزش را تحت تاثیر قرار می‌دهند؛ توسعه یافته‌اند و ویژگی مشترک آن‌ها تاکید بر نقش فعال یادگیرنده، شاگرد محوری، تکالیف اصیل و واقعی، یادگیری موقعیتی و مهارت‌های شناختی بالا دارند. (۷). از طرفی روش یا روش‌های ارائه محتوا، تا حد زیادی موفقیت یک برنامه آموزشی را تعیین می‌کنند. بنابراین، اخیرا روش بازی‌گونه‌سازی در اثربخشی آموزش مورد توجه قرار گرفته‌است. زیرا روش بازی‌گونه‌سازی محتوای آموزشی، مفاهیم و اطلاعات را به شکل بهتری در اختیار فراگیران قرار می‌دهد (۸). بازی‌گونه‌سازی به تجهیز و تقویت فرآیندهای غیربازی با عناصر طراحی بازی می‌پردازد (۹) و به استفاده از عناصر و تفکرات بازی‌گونه، در زمینه‌های غیر بازی اشاره دارد (۱۰). در حقیقت، رویکرد بازی‌گونه‌سازی با به کارگیری و پیاده سازی مولفه‌های بازی در محیط غیربازی برای افزایش سطح درگیری افراد، تغییراتی را در رفتار فردی و اجتماعی افراد به‌وجود می‌آورد (۱۱).

منابع انسانی بخش زیادی از زمان و سرمایه‌های یک سازمان پیشرو را به خود اختصاص می‌دهند. به همین دلیل، آموزش و توسعه منابع انسانی، راهبرد اصلی برای مقابله با شرایط و مشکلات متغیر سازمان‌ها است و تحولات جدید در حوزه علم و فناوری هم، نیازهای آموزشی جدید را به وجود آورد لذا آموزش این منابع انسانی اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده‌است تا با فراگیری دانش روز نیازهای جدید سازمان‌ها را برطرف کنند (۱۲). قهرمانی (۲۰۱۰) آموزش سازمانی را اقدامی مهم و حساس دانست و معتقد است که امروزه اثربخش‌ترین فعالیت سازمانی، آموزش و توسعه منابع انسانی است (۱۳). از نظر سلستین و یانفی[2](۲۰۱۸) آموزش و توسعه منابع انسانی یکی از دغدغه‌های اصلی مدیران در سازمان‌هاست. میکامی و فوروکاوا[3] (۲۰۱۸) معتقدند که مطمئن‌ترین وسیله برای بهبود کیفیت، عملکرد و رفع مشکلات سازمان، آموزش منابع انسانی است که فقدان آن مشکلات زیادی به همراه دارد. رابرتز[4]و همکاران (۲۰۱۸) از آموزش به عنوان به‌روزترین و تحول‌آورترین ابزار برای مدیران، جهت بهبود نگرش و عملکرد کارکنان یاد می‌کنند (۱۲). توسعه منابع انسانی برای پویایی و رشدمحور بودن سازمان‌ها بسیار اهمیت دارد و توجه و تمرکز همه جانبه به توسعه منابع انسانی، به شکل‌گیری محیط کاری کارآمد و پویا و خلاق کمک خواهد کرد محیط کاری که سازمان و کارکنان اهداف شغلی

---

1. Pedagogica
2. Celestin &Yunfei
3. Mikami & Furukawa
4. Roberts

خود را در آن تحقق‌یافته می‌یابند (۱۴). شواهد موجود بیانگر این است که کشورهای پیشرفته و سازمان‌های موفق، هزینه‌های زیادی را به آموزش و توسعه منابع انسانی تخصیص می‌دهند (۱۵). همه این‌ها نشان می‌دهد که آموزش مهمترین ابزار توسعه منابع انسانی به شمار می‌رود (۱۱). توسعه علم و فناوری، توجه به بسترهای جدید آموزش را بیش‌ازپیش مهم کرده‌است و نیازهای جدید فراگیران از طریق فناوری‌های نو رفع می‌نماید تا بتواند آنان را برای کسب دانش و مهارت جدید، در عصر فناوری آماده‌کند. استفاده از رویکرد بازی‌گونه‌سازی در آموزش با کسب محبوبیت در حال افزایش است (۱۶). بر این اساس، استفاده و پیاده‌سازی رویکرد بازی‌گونه‌سازی در محیط‌های آموزشی مجازی با کمک فناوری‌های نوین، به عنوان یک دستورالعمل نوآورانه‌ای است که اثر امیدوارکننده‌ای درایجاد انگیزه، افزایش مشارکت فراگیران، تغییر نگرش و کسب دانش را در پی خواهد داشت (۱۵). بنابراین، توجه به روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش منابع انسانی و یادگیری اثربخش فراگیران، مهم و ضروری است.

تاکنون پژوهش‌هایی انجام شده که به بازی‌گونه‌سازی در حوزه آموزش و یادگیری و مسائل تحصیلی اشاره دارند از جمله: برادران (۱۴۰۱)، باقری و طلیمی (۱۴۰۰)، قاسمی‌ارگنه و همکاران (۱۴۰۰)، وانگ و فنگ[۱](۲۰۲۲)، آرماندا و ایندریانی[۲](۲۰۲۲)، دیاز[۳](۲۰۲۲)، نورتانتو[۴]و همکاران (۲۰۲۱) هم‌چنین پژوهش‌هایی به حوزه بازی‌گونه‌سازی و بهبود منابع انسانی و توسعه حرفه‌ای کارکنان پرداختند که عبارتند از: شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹) پژوهش‌هایی دیگری چون رهبری و همکاران (۱۴۰۰)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، گونزالس-فرناندز[۵]و همکاران (۲۰۲۲)، واگیانو[۶] و همکاران (۲۰۲۱)، پنا[۷]و همکاران (۲۰۲۱)، ستیوساری[۸]و همکاران (۲۰۲۰) به ارائه مدل و پژوهش‌هایی عباسی و همکاران (۱۴۰۰)، موسوی و زنجانی (۱۴۰۰)، مروتی‌سیبنی و صانعی‌فر (۱۳۹۸)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، تورس-توکومیدیس[۹] و همکاران (۲۰۲۲)، یمانی (۲۰۲۱)، زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۱) به آموزش الکترونیک بازی‌گونه‌سازی شده؛ جعفری و اشرافیان (۱۴۰۱)، چینی‌فروشان (۱۴۰۱)، حلم‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)، میلانزی[۱۰]و

---

۱. Wang & Fan
۲. Armanda & Indriani
۳. Diaz
۴. Nurtanto
۵. Gonzalez-Fernández
۶. Vagianou
۷. Pena
۸. Setyosari
۹. Torres-Toukoumidis
۱۰. Milanesi

همکاران (۲۰۲۲)، شانکار[1](۲۰۲۲) به کاربرد بازی‌گونه‌سازی در مهارت‌های کسب وکار و انواع بازاریابی و تعامل با مشتری اشاره کردند اما بررسی‌های انجام‌شده توسط پژوهشگر، نشان می‌دهد که نیاز به تحقیقاتی جهت بررسی و طبقه‌بندی عناصر و مزایای بازی‌گونه‌سازی احساس می‌شود (۱۷-۴۱).

حال سوال مطرح شده این است که در پژوهش‌های داخل و خارج از ایران، عناصر روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش کدامند؟ در این پژوهش‌ها کدام عناصر بازی‌گونه‌سازی بیشترین استفاده را داشتند؟ استفاده از بازی‌گونه‌سازی در آموزش چه مزایایی دارد؟ در این پژوهش در پاسخ به این سوال‌ها، از رویکرد فراتحلیل استفاده شده‌است.

فراتحلیل‌ها با مرور نظام‌مند منابع برای پیداکردن، ارزشیابی، ترکیب، مقایسه و در صورت نیاز جمع‌بندی آماری به مقالاتی می‌پردازند که قبلا درباره یک موضوع خاص نوشته شده‌است و پژوهشگر برای رسیدن به پاسخ سوالات خود به ترکیب و بررسی مطالعات اولیه انجام شده در این خصوص می‌پردازد و نتیجه جمعی جدید را به دست می‌آورد. لذا مهمترین مزیت فراتحلیل این است که با ادغام کردن نتایج مختلف، قدرت مطالعه را جهت یافتن نتایج معنی‌دار افزایش می‌دهد (۴۲).

## ۲. مبانی نظری

### ۲-۱. آموزش منابع انسانی

منابع انسانی مهمترین بخش هر سازمان، برای تحقق اهداف سازمان می‌باشد (۴۳). استاورو[2] و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند کارکنان مهمترین مزیت رقابتی سازمانند. کابررا[3](۲۰۰۳) به اهمیت منابع انسانی به دلیل ارزشمندی، جانشین‌ناپذیری و تقلید ناپذیری و کمیابی تاکید می‌کند (۴۴). از نظر برخی متخصصین نوآوری، اثربخشی، یکپارچگی و هماهنگی به منابع انسانی وابسته و متمرکز است و این وابستگی و تمرکز منجر به عملکردهایی در کارکنان شده که برتری و رقابت، سودآوری، رشد، پویایی و توجه بازار را به همراه می‌آورد (۴۴). بنابراین، آموزش مهمترین ابزار توسعه منابع انسانی به شمار می‌رود (۱۲). در دوره‌های آموزشی که از طریق کارگاه‌ها، همایش‌ها، تبادلات علمی، بیان تجربیات برای کارکنان برگزارمی‌گردد؛ تعهد و احساس مسئولیت اجتماعی، دیگرخواهی، انگیزه پیشرفت خود و موفقیت سازمان تقویت می‌شود و صمیمیت و ارتباط منابع انسانی افزایش می‌یابد که منجر به تعاملات سازنده و اثربخش در سازمان می‌شود. از طرفی دیگر یکی از راه‌های مقابله با ثبات‌گرایی، بی‌انگیزگی، بی‌خیالی، منزوی‌شدن و تلاش کم کارکنان، تشکیل نشدن جلسات آموزشی با

---

1. Shankar
2. Stavro
3. Cabrera

هدف توسعه کارکنان است و با برگزاری این دوره‌های آموزشی، اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی کارکنان بیشتر می‌شود (۶).

آموزش و توسعه منابع انسانی بر جنبه‌هایی همچون دانش‌افزایی، مهارت‌افزایی و واگذاری اختیارات در سازمان اشاره دارد (۴۵). بر این اساس، توسعه منابع انسانی، کلیدی‌ترین عنصر سازمان برای رقابت در تحولات عصر جهانی‌شدن و تکنولوژی است که رضایت مدیران و مشتری را به همراه دارد. علاوه بر این، پویایی و انگیزه حاصل از توسعه منابع انسانی، نوآوری و خلاقیت بیشتری را در سازمان به وجود می‌آورد. بنابراین، بهره‌وری سازمان بالا می‌رود و سازمان شهرت بیشتری پیدا می‌کند. به همین دلیل است که مدیران باتجربه و موفق، مصمم هستند از طریق آموزش، دانش و عملکرد منابع انسانی خود را توسعه دهند و آن‌ها را به تخصص و مهارت بالایی مجهز کنند تا افراد با انجام صحیح‌تر وظایف، موجبات پیشرفت سازمان را با سرعت و کیفیت مطلوبتری به وجود آورند (۶). لذا یکی از روش‌های مطلوب در آموزش، ایجاد موقعیت‌های تعاملی است. پژوهشگران و خبرگان در حوزه آموزش و پرورش، پیوسته به استفاده از تعامل در محیط‌های آموزشی تاکید کرده‌اند زیرا در این محیط‌های فعال و تعاملی، فراگیران به صورت مستقیم در فرآیند یادگیری شرکت می‌نمایند و نقش ایفا می‌کنند (۴۶).

### ۲-۲. روش تدریس

یکی از مهمترین ارکان کیفیت بخشی در آموزش، استفاده از روش تدریس مناسب است (۴۷). روش تدریس، تاریخی به اندازه تاریخ علم و دانش دارد چرا که افراد با این روش‌ها، دانش خود را به دیگران منتقل می‌کردند. صبحی‌لرد و همکاران (۲۰۱۵) روش‌های‌تدریس را به دو دسته روش‌های‌تدریس سنتی و روش‌های‌تدریس فعال دسته‌بندی می‌کنند (۴۸). در روش‌های سنتی تعامل‌های علمی، عاطفی و اجتماعی بین فراگیران به خوبی ایجاد نمی‌شود. چالش، بحث و گفت‌وگو، کنجکاوی، سوال و مشارکت کلاسی کمتر رخ می‌دهد و مطالب به صورت یک طرفه از معلم به فراگیر انتقال می‌یابد و فرصت کمی برای فعالیت و تلاش ذهنی فراگیر ایجاد می‌شود (۴۹).

بسیاری از روانشناسان و مربیان آموزشی معتقدند که موقعیت یادگیری باید به گونه‌ای سازماندهی شود که فراگیران بر اساس توانایی‌های خود به فعالیت بپردازند و در فرآیندی آموزشی، حضور فعال داشته باشند (۴۷). این عامل سبب به‌کارگیری روش‌های دیگری در تدریس شد که به روش‌های فعال و نوین تدریس معروفند. در این روش‌ها که از نظریه‌ها روانشناسی مکاتب شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی پا به میدان گذاشتند، معلم نقش هدایتگری را برعهده دارد و دانش‌آموزان مسئول یادگیری خود هستند (۵۰). مارکز[1] و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند که روش‌های‌تدریس فعال، آموزش را با کیفیت،

[1].Marques

جذاب و مشارکتی می‌کنند (۵۱). حافظی و همکاران (۱۴۰۱) بیان می‌کنند که در روش‌های نوین تدریس، فعالیت فراگیر بسیار مهم هست و تصمیم‌گیری و استدلال‌ورزی فراگیر از راهبردهای نوید بخشی آموزش آن محسوب می‌شود که به یادگیری آن‌ها کمک می‌کند (۵۲).

از نظر کونوپکا[1] و همکاران (۲۰۱۵) فراگیران قلب و مرکز روش تدریس فعال هستند زیرا به جای دریافت‌کنندگان اطلاعات، قهرمانان کشف هستند لذا روش‌های فعال تدریس، با درگیرکردن فراگیران، منجر به درک بهتر مطالب و توسعه مهارت‌های شناختی می‌شود (۵۳). روش‌های‌تدریس فعال به دانش‌آموزان فرصت فعالیت و خلاقیت می‌دهند. در این روش‌ها فرگیران با خودآموزی، کشف و غنی‌کردن خود مطالب را یاد می‌گیرند و تعامل بین مدرس و فراگیر به شکل دو طرفه وجود دارد (۵۴). محمودی و صداقت (۲۰۱۸) در فراتحلیل خود از اثربخشی یادگیری حاصل از روش تدریس فعال نسبت روش تدریس غیر فعال خبرداده‌اند (۵۵). به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس، علاوه بر اینکه خودراهبری فراگیر را تقویت می‌کند؛ سبب یادگیری مادام العمر (آموزش اتکای به‌نفس، حل مسائل پیرامون، یادگیری موثر، دائمی و کاربردی) او می‌شود و توانایی‌ها، مهارت‌ها و قابلیت‌های فراگیران را در حل مسائل مختلف و کسب موفقیت افزایش می‌دهد (۵۶). آزادی حاصل از روش‌های فعال باعث افزایش اعتماد به نفس و مهارت‌های ذهنی و عملی فراگیر می‌شود (۵۷). این روش‌ها رغبت، علاقه و انگیزه فراگیر را با فعالیت و مشارکت در یادگیری افزایش داده و در یادگیری بسیار اهمیت دارند (۵۵).

استفاده بهتر از روش‌های‌تدریس فعال نیازمند تغییر ساختار آموزشی تک رقابتی به ایجاد ساختار عملکردی و گروهی است (۵۸). کوی[2] و همکاران (۲۰۱۸) که به یادگیری فعال در برنامه‌درسی و رویکرد یادگیری محوری پرداختند معتقدند که آشنایی اساتید با روش‌های یادگیری فعال و حمایت آن‌ها از این پروژه، تأملاتی را در مورد روش‌های تدریس ایجاد کرده و تحولی را برای حرکت از آموزش مدرس‌محور به فراگیرمحور تسهیل کرده‌است (۵۹).

### ۳-۲. بازی‌گونه‌سازی

پیشرفت‌های بشر تحولات دیگری را در روش‌های‌تدریس به وجود آورد. اخیرا رویکرد بازی‌گونه‌سازی در اثربخشی یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. ستیوساری و همکاران (۲۰۲۰) که به طراحی مدل‌های بازی‌گونه‌سازی در آموزش عالی در اندونزی پرداختند، اثربخشی و جذابیت مبتنی بر بازی‌گونه‌سازی را برای ایجاد یادگیری بهتر و سریع‌تر مطلوب دانستند و معتقدند که بازی‌گونه‌سازی، تسهیل یادگیری را به همراه دارد (۲۹). واژه بازی‌گونه‌سازی برای اولین بار در سال ۲۰۰۲ مطرح شد اما تا سال ۲۰۱۰ موردتوجه و استقبال قرار نگرفت. در سال ۲۰۰۵ بازی‌گونه‌سازی پیرامون رسانه‌های دیجیتال عنوان شد

[1].Konopka
[2].Quy

و پس از انتشار کتاب "چگونگی استفاده از مکانیزم‌های بازی" گسترش یافت (۱۰). امروزه بازی‌گونه‌سازی به‌عنوان یکی از موثرترین راهبردهای به کارگیری مفاهیم مرتبط با بازی در دوره‌های آموزشی در حال گسترش است (۶۰). زیرا علاوه بر افزودن سرگرمی و جذابیت به فراگیران، توجه آنان را به حوزه‌هایی معطوف می‌کند که قبلا علاقه و توجهی به آن نداشته‌اند (۲۲).

موزیک و راثبار[1] (۲۰۱۴) به‌کارگیری سرگرمی نشاط و شادی هیجانات ساختارهای بازی‌گونه در زندگی روزمره را به‌عنوان بازی‌گونه‌سازی تعریف کردند. بازی‌گونه‌سازی که سبب افزایش تمایل‌های سازمانی محیط‌های آموزشی می‌شود؛ جذابیت را با خود به همراه دارد و با تاثیر بر جنبه‌های رفتارشناسی و روانشناسی در تولید محتوا، به یادگیری می‌پردازد (۶۱). موسسه تحقیقاتی گارتنر[2] (۲۰۱۲) معتقد است بازی‌گونه‌سازی تاثیرگذارترین فناوری‌ها در زمینه جهانی‌سازی آموزش‌های حرفه‌ای و رشد توسعه فردی مطرح خواهدشد (۶۲). هم‌چنین پاپاسترجیو[3](۲۰۰۹) بیان می‌کند که نتایج مطالعات حاصل از به‌کارگیری بازی‌گونه‌سازی در آموزش، نشان‌دهنده اثربخشی این روش در حوزه آموزشی است (۶۰). استفاده از عناصر طراحی بازی، مکانیزم‌ها و تفکرات بازی‌گونه در زمینه‌های غیر بازی، با ایجاد تعامل و انگیزه در فراگیران برای رسیدن به اهداف خاص، بازی‌گونه‌سازی تعریف می‌شود (۶۳). از نظر گارتنر (۲۰۱۲) بازی‌گونه‌سازی یعنی «استفاده از ابزارها و سازوکارهای بازی، برای درگیرکردن افراد در شرایط مختلف در کسب و کارها در خارج از فضای بازی، برای تغییر رفتار مقاطع در جهت تحقق دستاوردهای سازمانی». طبق عقیده کیم[4](۲۰۱۱) بازی‌گونه‌سازی «استفاده از تکنیک بازی برای افزودن سرگرمی و جذابیت به فعالیت‌ها» است. زیچرمن و کانینگهام[5] (۲۰۱۱) بازی‌گونه‌سازی را «فرایند تفکر بازی و سازوکارهای بازی، برای درگیرکردن کاربران در حل مسائل» می‌دانند. کپ[6](۲۰۱۲) با اشاره به ابعاد زیباشناختی، بازی‌گونه‌سازی را «استفاده از زیباشناختی، مکانیک و تفکر مبتنی بر بازی در جهت تقویت یادگیری حل‌مسئله، جذب افراد و ایجاد انگیزه در آنان برای انجام فعالیت‌ها و رفتارهای مورد نظر» تعریف می‌کند. پالمر و پتروسکی[7](۲۰۱۶) هم با افزودن عنصر تفکر و نقش تصور فعالیت‌ها در قالب بازی، بازی‌گونه‌سازی را «نهادینه کردن تفکر بازی‌گونه یا سازوکارهای بازی، در فعالیت‌های روزمره مثل خریدکردن، تمرین‌کردن یا کار با رایانه شخصی به منظور ایجاد تجربه‌های جذاب، لذت‌بخش و موثر» می‌دانند (۶۰).

---

1. Music and Rathbar
2. Gartner
3. Papastergiou
4. Kim
5. Zichermann. & Cunningham
6. Kapp
7. Palmer & Petroski

بنابراین بازی‌گونه‌سازی به‌کارگیری سازوکار، عناصر و تکنیک‌های بازی برای بهبود رفتار فراگیران در حین یادگیری، دانش‌افزایی و ارتقا انگیزه آن‌هاست زیرا ویژگی‌های عاطفی، هیجانی و برانگیختگی روانی در آموزش و یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهد (۶۲). به همین دلیل، امروزه شرکت‌های نوآور برای رقابت از بازی‌گونه‌سازی استفاده می‌کنند (۳۲).

دولینگو[1] برای یادگیری زبان، ریبون‌هرو[2] برای آموزش مایکروسافت و کیورسرا[3] برای آموزش خانه، نمونه‌هایی از موفقیت بازی‌گونه‌سازی در آموزش هستند که فراگیران توسط مدرسین، هدایت و تشویق شده‌اند (۶۴). در این آموزش‌های بازی‌گونه‌شده، فراگیران با انگیزه‌تر می‌شوند، مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند و خود را با اهداف و فعالیت‌های خواسته شده هماهنگ می‌کنند. بنابراین، رویکرد بازی‌گونه‌سازی در محیط‌های آموزشی برای ایجاد رفتارهای یادگیری خاص، تشویق مشارکت، علاقه، تعهد و مسئولیت‌پذیری فراگیران استفاده می‌شود (۶۵).

## ۳. سوال‌های پژوهش

۱- با توجه به پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از ایران، عناصر روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش کدامند؟

۲- با توجه به پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از ایران، پربسامدترین عناصر بازی‌گونه‌سازی کدامند؟

۳- با توجه به پژوهش‌های انجام شده، استفاده از روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش چه مزایایی دارد؟

## ۴. روش پژوهش

این پژوهش از بعد هدف، پژوهشی کاربردی است زیرا نتایج این پژوهش برای طراحان آموزشی و مدرسان در طراحی و تدوین برنامه درسی، طرح‌درس و انتخاب روش‌تدریس مفید خواهد بود و از نظر جمع‌آوری داده‌ها، پژوهشی توصیفی با رویکرد فراتحلیل است. زیرا سعی شده است بدون هیچ‌گونه دخالتی از طرف پژوهشگران، میزان پراکندگی متغیرها مشخص شود و با مروری نظام‌مند، پژوهش‌های انجام شده مورد تحلیل قرار گیرند تا ضمن رسیدن به یک جمع‌بندی عناصر و مزایای روش بازی‌گونه‌سازی شناسایی و براساس پربسامدترین رتبه‌بندی شوند و با ادغام کردن نتایج مختلف، قدرت مطالعه را جهت یافتن نتایج معنی‌دار افزایش دهیم.

---

[1].DuoLingo
[2].Ribbon Hero
[3].Coursera

جامعه آماری این پژوهش، پژوهش‌های انتشار یافته در حوزه روش بازی‌گونه‌سازی بود که در مجلات معتبر داخلی و خارجی منتشر شدند. در ابتدا ۷۹ پژوهش داخلی و ۳۰۱ پژوهش خارجی شناسایی و دانلود شد و از بین آن‌ها منابع مرتبط‌تر به‌عنوان نمونه انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفتند (۳۰ پژوهش داخلی و ۶۵ پژوهش خارجی در مجموع ۹۵ پژوهش). نحوه دسترسی به این مقالات، با جستجو درسایت‌های **Proquest**،**Springer**، **Sciencedirect**، **Mdpi**، **Researchgate**، **Ieee**، **Acm** با کمک سایت **Google scholar** با کلید واژه‌های **Gamification**، **Gamification education**، **Gamified e-content**، **Gamification learning** همچنین سایت‌های داخلی **magiran**،**sid**، **noormagz**، **irandoc**، **ricest** و پرتال جامع علوم انسانی با کلید واژه‌های بازی‌گونه‌سازی، بازی‌وارسازی، گیمیفیکیشن انجام شد. قابل ذکر است که مقاله‌های ارائه شده در همایش و کنفرانس‌ها در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفتند. در این روش، پژوهش‌هایی که ارتباط بیشتری با موضوع داشتند به صورت هدفمند انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند.

## ۵. یافته‌های پژوهش

سوال اول پژوهش: با توجه به پژوهش‌های انجام شده، عناصر روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش کدامند؟

با توجه به نتایج تحلیل داده‌های حاصل از فراتحلیل، عنصر «امتیاز» شامل واژه‌های «تابلو یا جدول امتیازات، جدول برندگان، تابلو اعلانات، نمره و نمودار پیشرفت»، ۸۹ بار (۲۸ داخلی و ۶۱ خارجی)، عنصر «پاداش» شامل واژه‌های «پاداش، مدال، جایزه، هدیه و کالا مجازی» ۷۷ بار (۲۵ داخلی و ۵۲ خارجی)، عنصر «داستان» شامل واژه‌های «داستان، روایت، آواتار، نقش، شخصیت، تجربه و الگو رفتاری» ۴۸ بار (۱۱ داخلی و ۳۷ خارجی)، عنصر «دستاورد» شامل واژه‌های «گواهی و موفقیت» ۲۵ بار (۷ داخلی و ۱۸ خارجی)، عنصر «چالش» شامل واژه‌های «چالش، کشف، جستجو، مأموریت، سوال، آزمون، فعالیت، نبرد و مبارزه» ۵۶ بار (۱۶ داخلی و ۴۰ خارجی)، عنصر «شخصی‌سازی» شامل واژه-های «شخصی‌سازی، آزادی، کنترل فرآیند یادگیری توسط فراگیر، حساب کاربری، سفارش‌سازی و تعیین‌سرنوشت» ۲۴ بار (۴ داخلی و ۱۸ خارجی)، عنصر «قوانین» شامل واژه‌های «قوانین، هدف، دستورالعمل، ارائه راهنمایی، گزارش و پیشنهاد» ۲۹ بار (۶ داخلی و ۱۳ خارجی)، عنصر «بازخورد» ۵۶ بار (۱۶ داخلی و ۴۰ خارجی)، عنصر «رقابت» شامل واژه‌های «رقابت و مسابقه» ۳۱ بار (۱۴ داخلی و ۱۷ خارجی)، عنصر «سطوح» شامل واژه‌های «سطوح و مراحل» ۴۹ بار (۱۲ داخلی و ۳۷ خارجی)، عنصر «تعامل» شامل واژه‌های «تعامل، مشارکت، همکاری، تیم، کارتیمی و گروه» ۳۴ بار (۹ داخلی و ۲۵ خارجی)، عنصر «هیجانات» شامل واژه‌های «هیجان، شادی، جذابیت، ترس، قرعه کشی، شانس، دوست‌داشتن و دوست‌نداشتن» ۲۵ بار (۸ داخلی و ۱۷ خارجی) و عنصر «زمان» شامل واژه‌های «زمان

و شمارش معکوس» ۲۱ بار (۸ داخلی و ۱۳ خارجی) در پژوهش‌ها ذکر شده‌اند. عناصر و کتابشناسی پژوهش‌های مربوط در جدول شماره ۱ آورده شده‌است.

**جدول ۱: فراتحلیل عناصر در پژوهش‌های داخلی و خارجی**

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| ۱. امتیاز (تابلو یا جدول امتیازات، جدول برندگان، تابلو اعلانات، نمره و نمودار پیشرفت) | پژوهش های داخلی | یافتیان و عبدی (۱۴۰۰)، دهقان‌زاده وهمکاران (۱۴۰۰)، رضاداد و همکاران (۱۴۰۰)، یافتیان و عبدی (۱۴۰۰)، باقری و طلیمی (۱۴۰۰)، عباسی و همکاران (۱۴۰۰)، رهبری و همکاران (۱۴۰۰)، قاسمی‌ارگنه و همکاران (۱۴۰۰)، موسوی و زنجانی (۱۴۰۰)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)، سالاری و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، حشمتی و همکاران (۱۳۹۹)، تابناک و حسینی (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، پرستش (۱۳۹۹)، صانعی و مروتی‌سیبنی (۱۳۹۸)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، حسنی و آقازاده (۱۳۹۸)، مرادخانی و غمخواری (۱۳۹۸)، واحدی و محمدیان (۱۳۹۷)، زیانی و همکاران (۱۳۹۵)، حاجی‌مرادی و همکاران (۱۳۹۵)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۲۸ |

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| | پژوهش های خارجی | وانگ و کووتینگ (۲۰۲۲)، جوزاس[۱] و همکاران (۲۰۲۲)، لئودی آرماندا و ایندریانی (۲۰۲۲)، دیاز (۲۰۲۲)، تورس-توکومیدیس و همکاران (۲۰۲۲)، ژانی‌لو[۲] (۲۰۲۲)، گونزالس-فرناندز و همکاران (۲۰۲۲)، اسپینوزا و بلانکو-ام[۳] (۲۰۲۱)، پورتو[۴] و همکاران (۲۰۲۱)، میرابراهیم و همکاران (۲۰۲۱)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، دندن[۵] و همکاران (۲۰۲۱)، نورتانتو و همکاران (۲۰۲۱)، چاوهان و گوپتا[۶] (۲۰۲۱)، چان[۷] و همکاران (۲۰۲۱)، یونجو آن و همکاران (۲۰۲۱)، حسن و همکاران (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی[۸] و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ[۹] و همکاران (۲۰۲۰)، روحان[۱۰] و همکاران (۲۰۲۰)، ونتر[۱۱] (۲۰۲۰)، اسمیدرل[۱۲] و همکاران (۲۰۲۰)، جئون[۱۳] و همکاران (۲۰۲۰)، اوفسو-آمپونگ[۱۴] (۲۰۲۰)، فریدحسین‌اف (۲۰۲۰)، خلیل و همکاران (۲۰۲۰)، زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۰)، کومینی[۱۵] و همکاران (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو[۱۶] (۲۰۲۰)، ریبلو و ایسایاس[۱۷] (۲۰۲۰)، فنگ و همکاران (۲۰۲۰)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹)، مصلی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۹)، کویویستو و هاماری[۱۸] (۲۰۱۹)، شی و همارای (۲۰۱۹)، گرت و یانگ[۱۹] (۲۰۱۹)، گواکتا و گارسس[۲۰] (۲۰۱۸)، کینگسلی و گرابنرهاگن[۲۱] (۲۰۱۸)، هومر و همکاران (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، گایکواد و جین[۲۲] (۲۰۱۷)، موچوچا و همکاران (۲۰۱۷)، مدینا و هورتادو (۲۰۱۷)، تنوریو[۲۳] و همکاران (۲۰۱۷)، بالدوف[۲۴] و همکاران (۲۰۱۷)، توندلو[۲۵] (۲۰۱۷)، زارزیکا-پیسکورز (۲۰۱۶)، کتی (۲۰۱۶)، فلورس[۲۶] (۲۰۱۵)، میره (۲۰۱۵)، هاسگاوا[۱] و همکاران (۲۰۱۵)، اوسکوف و سکار[۲] (۲۰۱۵)، آبرامز و والش[۳] (۲۰۱۴)، لوئی (۲۰۱۴)، پالومو-دوارته[۴] و همکاران (۲۰۱۴)، هماری[۵] و همکاران (۲۰۱۴)، چو[۶] (۲۰۱۳)، ورباخ و هانتر[۷] (۲۰۱۲) | ۶۰ |

۱. Jusas
۲. zaniLuo
۳. Espinosa & Blanco-M
۴. Porto
۵. Denden
۶. Chauhan & Gupta
۷. Chan
۸. Razali
۹. Huang
۱۰. Rohan
۱۱. Venter
۱۲. Smiderle
۱۳. Jeon
۱۴. Ofosu-Ampong
۱۵. Kummanee
۱۶. Govender & Arnedo-Moreno
۱۷. Rebelo & Isaías
۱۸. Koivisto & Hamari
۱۹. Garett & Young
۲۰. Guaqueta & Garces
۲۱. Kingsley & Grabner-Hagen
۲۲. Gaikwad & Jain
۲۳. Tenorio
۲۴. Baldauf
۲۵. Tondello
۲۶. Flores

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| ۲. پاداش (مدال، جایزه، هدیه و کالا مجازی) | پژوهش های داخلی | دهقان‌زاده وهمکاران (۱۴۰۰)، رضاداد و همکاران (۱۴۰۰)، باقری و طلیمی (۱۴۰۰)، عباسی و همکاران (۱۴۰۰)، رهبری و همکاران (۱۴۰۰)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)، قاسمی‌ارگنه و همکاران (۱۴۰۰)، سالاری و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، حشمتی و همکاران (۱۳۹۹)، تابناک و حسینی (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، پرستش (۱۳۹۹)، صانعی و مروتی‌سیبنی (۱۳۹۸)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، مرادخانی و غمخواری (۱۳۹۸)، موسوی و همکاران (۱۳۹۷)، واحدی و محمدیان (۱۳۹۷)، زیانی و همکاران (۱۳۹۵)، حاجی‌مرادی و همکاران (۱۳۹۵)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۲۵ |
| | پژوهش های خارجی | وانگ و کووتینگ (۲۰۲۲)، لئودی آرماندا وایندریانی (۲۰۲۲)، دیاز (۲۰۲۲)، تورس-توکومیدیس و همکاران (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، راموس فلورس (۲۰۲۲)، گونزالس-فرناندز و همکاران (۲۰۲۲)، اسپینوزا و بلانکو-ام (۲۰۲۱)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، دندن و همکاران (۲۰۲۱)، حسن و همکاران (۲۰۲۱)، پورتو و همکاران (۲۰۲۱)، چاوهان و گوپتا (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، ونتر (۲۰۲۰)، اسمیدرل و همکاران (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، اوفسو-آمپونگ (۲۰۲۰)، فریدحسین‌اف (۲۰۲۰)، یونجو آن و همکاران (۲۰۲۱)، خلیل و همکاران (۲۰۲۰)، کومینی و همکاران (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو (۲۰۲۰)، ریبلو و ایسایاس (۲۰۲۰)، فنگ و همکاران (۲۰۲۰)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹)، زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۰)، هوگبرگ و همکاران (۲۰۱۹)، مصلی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۹)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، شی و همارای (۲۰۱۹)، گواکتا و گارسس (۲۰۱۸)، کینگسلی و گرابنرهاگن (۲۰۱۸)، هومر و همکاران (۲۰۱۸)، گرت و یانگ (۲۰۱۹)، رحمان و همکاران (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، گایکواد و جین (۲۰۱۷)، مدینا و هورتادو (۲۰۱۷)، تنوریو و همکاران (۲۰۱۷)، توندلو (۲۰۱۷)، کتی (۲۰۱۶)، فلورس (۲۰۱۵)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)، آبرامز و والش (۲۰۱۴)، لوئی (۲۰۱۴)، هماری و همکاران (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳)، ورباخ وهانتر (۲۰۱۲) | ۵۲ |
| ۳. داستان (روایت، آواتار، نقش، شخصیت، تجربه و الگو رفتاری) | پژوهش های داخلی | دهقان‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)، رهبری و همکاران (۱۴۰۰)، موسوی و زنجانی (۱۴۰۰)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، موسوی و همکاران (۱۳۹۷)، حاجی‌مرادی و همکاران (۱۳۹۵)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۱۱ |

[1].Hasegawa
[2].Uskov & Sekar
[3].Abrams & Walsh
[4].Palomo-Duarte
[5].Hamari
[6].Chou
[7].Hunter & Werbach

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| | پژوهش های خارجی | تورس-توکومیدیس و همکاران (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، دندن و همکاران (۲۰۲۱)، چاوهان و گوپتا (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، ونتر (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، پورتو و همکاران (۲۰۲۱)، فریدحسین‌اف (۲۰۲۰)، خلیل و همکاران (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو (۲۰۲۰)، ریبلو و ایسایاس (۲۰۲۰)، زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۰)، فنگ و همکاران (۲۰۲۰)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹)، گرت و یانگ (۲۰۱۹)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، مصلی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۹)، شی و همارای (۲۰۱۹)، تودا و همکاران (۲۰۱۹)، کینگسلی و گرابنرهاگن (۲۰۱۸)، هومر و همکاران (۲۰۱۸)، رحمان و همکاران (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، جیراردلی (۲۰۱۷)، تنوریو و همکاران (۲۰۱۷)، توندلو (۲۰۱۷)، میره (۲۰۱۵)،هاسگاوا و همکاران (۲۰۱۵)، لوئی (۲۰۱۴)، هماری و همکاران (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳)، ورباخ و هانتر (۲۰۱۲) | ۳۷ |
| ۴. دستاورد (گواهی و موفقیت) | پژوهش های داخلی | دهقان‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)، رضاداد و همکاران (۱۴۰۰)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، موسوی و زنجانی (۱۴۰۰)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۷ |
| | پژوهش های خارجی | تورس-توکومیدیس و همکاران (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، اسپینوزا و بلانکو-ام (۲۰۲۱)، دندن و همکاران (۲۰۲۱)،، حسن و همکاران (۲۰۲۱)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، خلیل و همکاران (۲۰۲۰)، کومینی و همکاران (۲۰۲۰)، زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۰)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹ کینگسلی و گرابنرهاگن (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، توندلو (۲۰۱۷)، هماری و همکاران (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳)، ورباخ وهانتر (۲۰۱۲) | ۱۸ |
| ۵. چالش (کشف، جستجو، مأموریت، سوال، آزمون، فعالیت، نبرد و مبارزه) | پژوهش های داخلی | دهقان‌زاده وهمکاران (۱۴۰۰)، باقری و طلیمی (۱۴۰۰)، تابناک و حسینی (۱۴۰۰)، قاسمی‌ارگنه و همکاران (۱۴۰۰)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، حسنی و آقازاده (۱۳۹۸)، زیانی و همکاران (۱۳۹۵)، حاجی‌مرادی و همکاران (۱۳۹۵)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۱۶ |

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| | پژوهش های خارجی | وانگ و کووتینگ (۲۰۲۲)، دیاز (۲۰۲۲)، تورس-توکومیدیس و همکاران (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، اسپینوزا و بلانکو-ام (۲۰۲۱)، میرابراهیم و همکاران (۲۰۲۱)، پورتو و همکاران (۲۰۲۱)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، راموس فلورس (۲۰۲۲)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، اوفسو-آمپونگ (۲۰۲۰)، کومینی و همکاران (۲۰۲۰)، زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو (۲۰۲۰)، ریبلو و ایسایاس (۲۰۲۰)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، هوگبرگ و همکاران (۲۰۱۹)، مصلی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۹)، گواکتا و گارسس (۲۰۱۸)، کینگسلی و گرابنرهاگن (۲۰۱۸)، سان و هسیه (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، گایکواد و جین (۲۰۱۷)، موچوچا و همکاران (۲۰۱۷)، مدینا و هورتادو (۲۰۱۷)، بالدوف و همکاران (۲۰۱۷)، توندلو (۲۰۱۷)، کتی (۲۰۱۶)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)، آبرامز و والش (۲۰۱۴)، لوئی (۲۰۱۴)، هماری و همکاران (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳)، ورباخ وهانتر (۲۰۱۲) | ۳۹ |
| ۶. شخصی‌سازی (آزادی، کنترل فرآیند یادگیری توسط فراگیر، حساب کاربری، سفارش‌سازی و تعیین‌سرنوشت) | پژوهش های داخلی | سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹) | ۴ |
| | پژوهش های خارجی | ژانی‌لو (۲۰۲۲)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، فریدحسین‌اف (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو (۲۰۲۰)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، مصلی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۹)، سان و هسیه (۲۰۱۸)، جیراردلی (۲۰۱۷)، توندلو (۲۰۱۷)، چو (۲۰۱۳) | ۱۱ |
| ۷. قوانین (هدف، دستورالعمل، ارائه راهنمایی و پیشنهاد) | پژوهش های داخلی | رهبری و همکاران (۱۴۰۰)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، صانعی و مروتی‌سیبنی (۱۳۹۸) | ۶ |

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| | پژوهش های خارجی | وانگ و کووتینگ (۲۰۲۲)، دیاز (۲۰۲۲)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، کومینی و همکاران (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو (۲۰۲۰)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، تودا و همکاران (۲۰۱۹)، تونداو (۲۰۱۷)، زارزیکا-پیسکورز (۲۰۱۶)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)، همار و همکاران (۲۰۱۴) | ۱۲ |
| ۸. بازخورد | پژوهش های داخلی | یافتیان و عبدی (۱۴۰۰)، دهقان‌زاده و همکاران (۱۴۰۰)، عباسی و همکاران (۱۴۰۰)، تابناک و حسینی (۱۴۰۰)، قاسمی‌ارگنه و همکاران (۱۴۰۰)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، تابناک و حسینی (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، صانعی و مروتی‌سیبنی (۱۳۹۸)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، مرادخانی و غمخواری (۱۳۹۸)، زیانی و همکاران (۱۳۹۵)، حاجی‌مرادی و همکاران (۱۳۹۵)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۱۶ |
| | پژوهش های خارجی | وانگ و کووتینگ (۲۰۲۲)، دیاز (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، دندن و همکاران (۲۰۲۱)، چاوهان و گوپتا (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، کومینی و همکاران (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو (۲۰۲۰)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹)، هوگبرگ و همکاران (۲۰۱۹)، گرت و یانگ (۲۰۱۹)، مصلی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۹)، گواکتا و گارسس (۲۰۱۸)، کینگسلی و گرابنرهاگن (۲۰۱۸)، هومر و همکاران (۲۰۱۸)، سان و هسیه (۲۰۱۸)، رجمان و همکاران (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، بالدوف و همکاران (۲۰۱۷)، گایکواد و جین (۲۰۱۷)، جیراردلی (۲۰۱۷)، موچوچا و همکاران (۲۰۱۷)، مدینا و هورتادو (۲۰۱۷)، تونداو (۲۰۱۷)، زارزیکا-پیسکورز (۲۰۱۶)، کتی (۲۰۱۶)، فلورس (۲۰۱۵)، میره (۲۰۱۵)،هاسگاوا و همکاران (۲۰۱۵)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)، آبرامز و والش (۲۰۱۴)، لوئی (۲۰۱۴)، پالومو - دوارته و همکاران (۲۰۱۴)، همار و همکاران (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳)، | ۴۰ |
| ۹. رقابت (رقابت و مسابقه) | پژوهش های داخلی | باقری و طلیمی (۱۴۰۰)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)، سالاری و همکاران (۱۳۹۹)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، حشمتی و همکاران (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، صانعی و مروتی‌سیبنی (۱۳۹۸)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، حسنی و آقازاده (۱۳۹۸)، مرادخانی و غمخواری (۱۳۹۸)، واحدی و محمدیان (۱۳۹۷)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۱۴ |
| | پژوهش های خارجی | وانگ و کووتینگ (۲۰۲۲)، دیاز (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، راموس فلورس (۲۰۲۲)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، مصلی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۹)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، تودا و همکاران (۲۰۱۹)، مدینا و هورتادو (۲۰۱۷)، تونداو (۲۰۱۷)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)، | ۱۷ |

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| ۱۰. سطوح (سطوح و مراحل) | پژوهش های داخلی | دهقان‌زاده وهمکاران (۱۴۰۰)، رضاداد و همکاران (۱۴۰۰)، عباسی و همکاران (۱۴۰۰)، موسوی و زنجانی (۱۴۰۰)، سالاری و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، واحدی و محمدیان (۱۳۹۷)، حاجی‌مرادی و همکاران (۱۳۹۵)، فرحزادی (۱۳۹۳) | ۱۲ |
| | پژوهش های خارجی | دیاز (۲۰۲۲)، تورس-توکومیدیس و همکاران (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، اسپینوزا و بلانکو-ام (۲۰۲۱)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، حسن و همکاران (۲۰۲۱)، دندن و همکاران (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، روحان و همکاران (۲۰۲۰)، ونتر (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، پورتو و همکاران (۲۰۲۱)، اوفسو-آمپونگ (۲۰۲۰)، خلیل و همکاران (۲۰۲۰)، کومینی و همکاران (۲۰۲۰)، گواندر و آرندو-مورنو (۲۰۲۰)، ریبلو و ایسایاس (۲۰۲۰)، لیمانتارا و همکاران (۲۰۱۹)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، شی و همارای (۲۰۱۹)، گرت و یانگ (۲۰۱۹)، تودا و همکاران (۲۰۱۹)، گواکتا و گارسس (۲۰۱۸)، کینگسلی و گرابنرهاگن (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، تنوریو و همکاران (۲۰۱۷)، توندلو (۲۰۱۷)، زارزیکا-پیسکورز (۲۰۱۶)، فلورس (۲۰۱۵)،هاسگاوا و همکاران (۲۰۱۵)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)،)، پالومو - دوارته و همکاران (۲۰۱۴)، هماری و همکاران (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳)، ورباخ وهانتر (۲۰۱۲) | ۳۷ |
| ۱۱. تعامل (مشارکت، همکاری، تیم، کارتیمی و گروه) | پژوهش های داخلی | تابناک و حسینی (۱۴۰۰)، رهبری و همکاران (۱۴۰۰)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، بتولی و همکاران (۱۳۹۸)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸)، و غمخواری (۱۳۹۸)، موسوی و همکاران (۱۳۹۷) | ۹ |
| | پژوهش های خارجی | جوزاس و همکاران (۲۰۲۲)، دیاز (۲۰۲۲)، تورس-توکومیدیس و همکاران (۲۰۲۲)، راموس فلورس (۲۰۲۲)، ژانی‌لو (۲۰۲۲)، اسپینوزا و بلانکو-ام (۲۰۲۱)، میرابراهیم و همکاران (۲۰۲۱)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، دندن و همکاران (۲۰۲۱)، نورتانتو و همکاران (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، پورتو و همکاران (۲۰۲۱)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، تودا و همکاران (۲۰۱۹)، رجمان و همکاران (۲۰۱۸)، تنوریو و همکاران (۲۰۱۷)، توندلو (۲۰۱۷)، کتی (۲۰۱۶)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)، لوئی (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳)، ورباخ وهانتر (۲۰۱۲) | ۲۵ |
| ۱۲. هیجان (شادی، جذابیت، ترس، قرعه کشی، شانس، دوست داشتن ودوست | پژوهش های داخلی | دهقان‌زاده وهمکاران (۱۴۰۰)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، پرستش (۱۳۹۹)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸) | ۸ |

| عناصر | | پژوهشگران | فراوانی |
|---|---|---|---|
| نداشتن) | پژوهش های خارجی | ژانی‌لو (۲۰۲۲)، نورتانتو و همکاران (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، رزعلی و همکاران (۲۰۲۰)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، تودا و همکاران (۲۰۱۹)، کینگسلی و گرابنرهاگن (۲۰۱۸)،، سان و هسیه (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۱۷)، مدینا و هورتادو (۲۰۱۷)، تونداو (۲۰۱۷)، زارزیکا-پیسکورز (۲۰۱۶)، چو (۲۰۱۳) | ۱۳ |
| ۱۳. زمان (زمان و شمارش معکوس) | پژوهش های داخلی | دهقان‌زاده وهمکاران (۱۴۰۰)، مداحی و همکاران (۱۳۹۹)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۹)، بی‌آزار و همکاران (۱۳۹۹)، شایانی و همکاران (۱۳۹۹)، پرستش (۱۳۹۹)، صولت و فتحیان (۱۳۹۸) | ۸ |
| | پژوهش های خارجی | اسپینوزا و بلانکو-ام (۲۰۲۱)، جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱)، نصیرزاده و فتحیان (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰)، جئون و همکاران (۲۰۲۰)، خلیل و همکاران (۲۰۲۰)، کومینی و همکاران (۲۰۲۰)، کویویستو و هاماری (۲۰۱۹)، هوگبرگ و همکاران (۲۰۱۹)، تودا و همکاران (۲۰۱۹)، سان و هسیه (۲۰۱۸)، مدینا و هورتادو (۲۰۱۷)،هاسگاوا و همکاران (۲۰۱۵)، اوسکوف وسکار (۲۰۱۵)، لوئی (۲۰۱۴)، پالومو - دوارته و همکاران (۲۰۱۴)، چو (۲۰۱۳) | ۱۷ |

سوال دوم پژوهش: با توجه به پژوهش‌های انجام شده، پربسامدترین عناصر بازی‌گونه‌سازی کدامند؟

با توجه به نتایج حاصل از فراتحلیل، که در جدول شمارهٔ ۲ نشان داده‌شده است، ۵۴۲ بار به عناصر بازی‌گونه‌سازی اشاره شده‌است (۱۶۴ بار در پژوهش‌های داخلی و ۳۷۸ بار در پژوهش‌های خارجی). در این پژوهش‌ها، عنصر «امتیاز» با فراوانی ۸۸، و درصد ۱۶/۲۳، پربسامدترین عنصر در پژوهش‌های مورد بررسی بود و به ترتیب عنصر «پاداش» با فراوانی ۷۷ و درصد ۱۴/۲۰٪؛ عناصر «چالش» و «بازخورد» با فراوانی ۵۵ و درصد ۱۰/۱۴؛ عنصر «سطوح» با فراوانی ۴۸ و ۸/۸۵؛ عنصر «داستان یا روایت‌پردازی» با فراوانی ۴۶ و درصد ۸/۴۸؛ عنصر «تعامل» با فراوانی ۳۲ ودرصد ۵/۹۰؛ عنصر «رقابت» با فراوانی ۳۰ و درصد ۵/۵۳؛ بیشترین درصد فراوانی را به خود اختصاص دادند. بنابراین، می‌توان گفت از نظر صاحب‌نظران عناصر ذکر شده، جزء مهمترین عناصر بازی‌گونه‌سازی در آموزش و یادگیری به حساب می‌آیند.

**جدول ۲. فراوانی و درصد استفاده از عناصر بازی‌گونه‌سازی در پژوهش‌های داخلی و خارجی**

| ردیف | عناصر بازی‌گونه‌سازی | داخلی | خارجی | مجموع (پژوهش‌های داخلی و خارجی) | درصد |
|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | امتیاز | ۲۸ | ۶۰ | ۸۸ | ۱۶/۲۳ |
| ۲ | پاداش | ۲۵ | ۵۲ | ۷۷ | ۱۴/۲۰ |
| ۳ | چالش | ۱۶ | ۳۹ | ۵۵ | ۱۰/۱۴ |
| ۴ | بازخورد | ۱۶ | ۴۰ | ۵۵ | ۱۰/۱۴ |
| ۵ | سطوح | ۱۲ | ۳۷ | ۴۸ | ۸/۸۵ |
| ۶ | داستان یا روایت‌پردازی | ۱۱ | ۳۷ | ۴۶ | ۸/۴۸ |
| ۷ | تعامل | ۹ | ۲۵ | ۳۲ | ۵/۹۰ |
| ۸ | رقابت | ۱۴ | ۱۷ | ۳۰ | ۵/۵۳ |
| ۹ | دستاورد | ۷ | ۱۸ | ۲۵ | ۴/۶۱ |
| ۱۰ | زمان | ۸ | ۱۷ | ۲۴ | ۴/۴۲ |
| ۱۱ | هیجان | ۸ | ۱۳ | ۲۰ | ۳/۶۹ |
| ۱۲ | قوانین | ۶ | ۱۲ | ۱۸ | ۳/۳۲ |
| ۱۳ | شخصی‌سازی | ۴ | ۱۱ | ۱۵ | ۲/۷۶ |
| مجموع | | ۱۶۴ | ۳۷۸ | ۵۴۲ | ۱۰۰ |

سوال سوم پژوهش: با توجه به پژوهش‌های انجام شده، استفاده از روش بازی‌گونه‌سازی در آموزش چه مزایایی دارد؟

با توجه به نتایج فراتحلیل انجام شده، مشخص شد که به ترتیب « ایجاد و ارتقای تعامل و مشارکت» (۱۸/۸۱٪)، « فراهم آوردن بستری جهت یادگیری عمیق» (۱۸/۴۸ ٪)، «ایجاد انگیزه» (۱۳/۸۶ ٪)، «بهبود عملکرد» و «توسعه رشد شناختی» (۷/۹۲ ٪)، «ایجاد هیجان و نشاط» (۷/۲۶ ٪)، «افزایش اثربخشی آموزش» (۵/۹۴ ٪)، «ایجاد بستری جهت کاربرد فناوری‌های آموزشی» (۵/۶۱ ٪)، «ایجاد جذابیت و افزایش آن» (۵/۲۸ ٪)، «توسعه رشد اجتماعی» (۴/۶۲ ٪)، «توسعه مهارت‌های نرم» (۳/۳۰ ٪) و «کاهش اختلال» (۰/۹۹ ٪) بیشترین درصد فراوانی را به خود اختصاص دادند. در جدول شمارهٔ ۳ مزیت‌هایی که بازی‌گونه‌سازی در آموزش به همراه دارد، آورده‌شده‌است.

**جدول ۳. مزایای بازی‌گونه‌سازی در پژوهش‌های داخلی و خارجی**

| مقوله | زیر مقوله | فراوانی پژوهش-های | | مجموع زیرمقوله | مجموع مقوله | درصد مقوله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | داخلی | خارجی | | | |
| ایجاد و ارتقای تعامل و مشارکت | ایجاد مشارکت و تعامل اجتماعی | ۷ | ۴ | ۱۱ | ۵۷ | ۱۸/۸۱ |
| | فراهم شدن فرصت انجام کار عملی | ۱ | - | ۱ | | |
| | افزایش تعامل | ۳ | ۱۴ | ۱۷ | | |
| | حفظ تعامل کاربران | - | ۱ | ۱ | | |
| | تسهیل تعاملات اجتماعی بین مربیان و یادگیرندگان | ۱ | ۲ | ۳ | | |
| | درگیری با محتوا | - | ۱ | ۱ | | |
| | فعال شدن فراگیران | ۵ | ۸ | ۱۳ | | |
| | ارتقای تعامل فراگیران | ۲ | ۱ | ۳ | | |
| | مشارکت در وظایف یادگیری | - | ۲ | ۲ | | |
| | تعامل بهتر و گسترده تر | ۱ | ۲ | ۳ | | |
| | تعامل بین افراد و ابزارها و مکانیزم‌ها | ۲ | - | ۲ | | |
| فراهم آوردن بستری جهت یادگیری عمیق | افزایش فرصت یادگیری | ۲ | - | ۲ | ۵۶ | ۱۸/۴۸ |
| | ضمنی بودن یادگیری | ۱ | ۱ | ۲ | | |
| | افزایش سرعت یادگیری | ۲ | - | ۲ | | |
| | بهبود و ارتقا سطح یادگیری | ۵ | ۵ | ۱۰ | | |
| | تسهیل یادگیری و تسهیل موضوعات پیچیده | ۶ | ۲ | ۸ | | |
| | ارتقا تجربه فراگیر | ۳ | - | ۳ | | |
| | یادگیری اثر بخش، معنادار و پایدار | ۳ | ۶ | ۹ | | |
| | یادگیری شناختی و درک بهتر مطالب | ۲ | ۱ | ۳ | | |

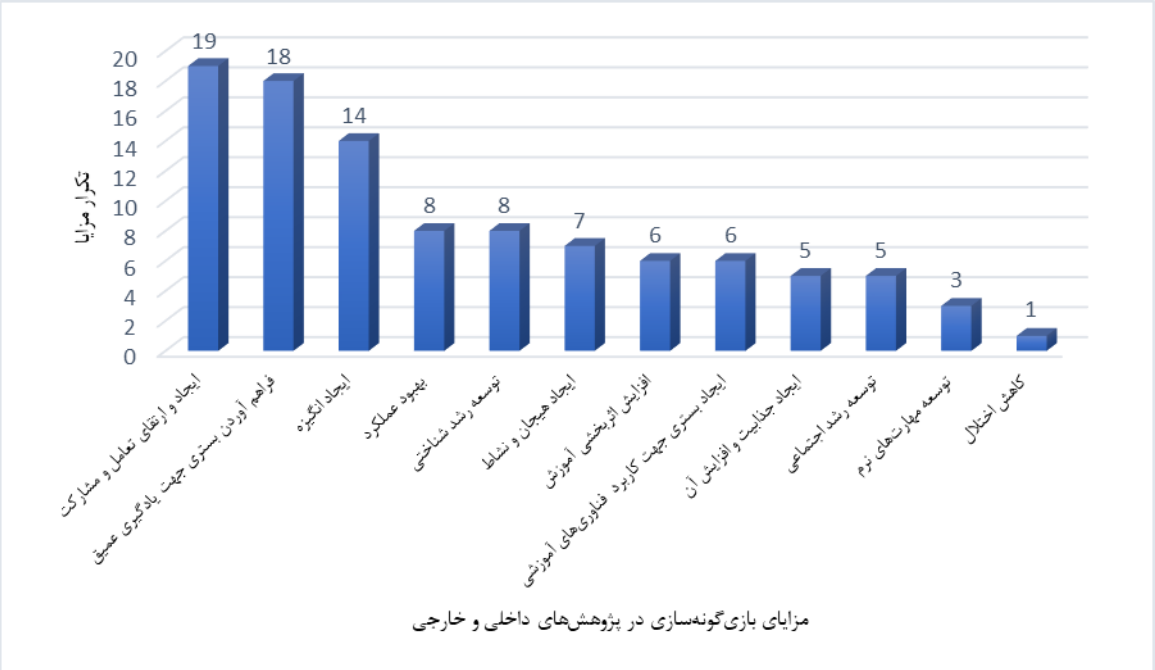
| مقوله | زیر مقوله | فراوانی پژوهش-های | | مجموع زیرمقوله | مجموع مقوله | درصد مقوله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | داخلی | خارجی | | | |
| | ترویج یادگیری فراگیرمحور | ۱ | ۳ | ۴ | | |
| | به کارگیری سبک‌های یادگیری چندگانه | ۱ | - | ۱ | | |
| | خلق تجارب یادگیری فردی و فعال و اصیل | ۱ | - | ۱ | | |
| | تکیه گاه سازی دانش بر اساس سرعت یادگیری یادگیرنده | ۱ | - | ۱ | | |
| | یادگیری با روش‌ها و ابزار گوناگون | ۲ | - | ۲ | | |
| | کسب تجربه معنادار | - | ۲ | ۲ | | |
| | افزایش یادگیری و ترغیب بیشتر فراگیران به یادگیری. | ۵ | ۱ | ۶ | | |
| ایجاد انگیزه | انگیزه سازی | ۲ | ۶ | ۸ | ۴۲ | ۱۳/۸۶ |
| | افزایش انگیزه ذاتی | ۳ | ۲ | ۵ | | |
| | توجه به انگیزه‌ها (درونی و بیرونی) | ۳ | - | ۳ | | |
| | افزایش انگیزه | ۶ | ۱۵ | ۲۱ | | |
| | بهبود انگیزه | - | ۵ | ۵ | | |
| توسعه رشد شناختی | افزایش خلاقیت و تفکر خلاق | ۶ | - | ۶ | **24** | ۷/۹۲ |
| | بهبود مهارت‌های زبانی | - | ۲ | ۲ | | |
| | فرصت بازبینی و نقادی | - | ۲ | ۲ | | |
| | افزایش تفکرانتقادی | - | ۱ | ۱ | | |
| | افزایش توجه | - | ۱ | ۱ | | |
| | تغییر تفکر | ۶ | - | ۶ | | |
| | تفکر استراتژیک | - | ۲ | ۲ | | |

| مقوله | زیر مقوله | فراوانی پژوهش-های | | مجموع زیرمقوله | مجموع مقوله | درصد مقوله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | داخلی | خارجی | | | |
| | فرصت‌جویی هوشمندانه | ۱ | - | ۱ | | |
| | آینده نگری | - | ۱ | ۱ | | |
| | ریسک پذیری، ممکن اندیشی و انعطاف پذیری | ۱ | - | ۱ | | |
| | پیشرفت در ابعاد گوناگون تفکر | ۱ | - | ۱ | | |
| توسعه رشد اجتماعی | مهارت‌های کار تیمی | ۱ | ۲ | ۳ | ۱۴ | ۴/۶۲ |
| | کسب حس شایستگی و تعلق | - | ۳ | ۳ | | |
| | مهارت‌های ارتباطی | - | ۱ | ۱ | | |
| | مسئولیت پذیری | ۱ | - | ۱ | | |
| | افزایش وفاداری | ۱ | ۲ | ۳ | | |
| | افزایش مهارت‌های اجتماعی | - | ۱ | ۱ | | |
| | استقلال در کارها | - | ۲ | ۲ | | |
| توسعه مهارت‌های نرم | پیشرفت در ابعاد گوناگون مهارت | ۱ | - | ۱ | ۱۰ | ۳/۳۰ |
| | پشتکار | ۱ | - | ۱ | | |
| | گسترش و نفوذ رهبری در سازمان | ۱ | - | ۱ | | |
| | افزایش خودکارآمدی | - | ۱ | ۱ | | |
| | ایجاد و افزایش اعتماد به نفس | ۱ | ۳ | ۴ | | |
| | ترغیب به ارتقا | ۱ | - | ۱ | | |
| | تشویق به رفتار خاص و آگاهانه | - | ۱ | ۱ | | |
| افزایش اثربخشی آموزش | روشی برای آموزش | - | ۱ | ۱ | ۱۸ | ۵/۹۴ |
| | پیگیری پیشرفت و تعیین سطح موفقیت فراگیران | ۲ | - | ۲ | | |
| | ارائـه تکالیف متنوع به دانشجو | ۱ | - | ۱ | | |

| مقوله | زیر مقوله | فراوانی پژوهش-های | | مجموع زیرمقوله | مجموع مقوله | درصد مقوله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | داخلی | خارجی | | | |
| | جهت یادگیری موثرتر | | | | | |
| | رشد شخصی افراد | - | ۱ | ۱ | | |
| | انعطاف پذیرتر کردن آموزش | - | ۱ | ۱ | | |
| | فرآیند محوری (مرحله‌ای بودن) | ۲ | - | ۲ | | |
| | توجه به تفاوت‌های فردی | ۲ | - | ۲ | | |
| | ایجاد رقابت بین دانشجویان | ۱ | ۲ | ۳ | | |
| | خودمختاری و دادن فرصت انتخاب برای نحوه انجام فعالیت و تکالیف برحسب زمان و مکان | ۴ | - | ۴ | | |
| | اشتراک گذاری دانش | - | ۱ | ۱ | | |
| ایجاد هیجان و نشاط | احساس لذت | ۱ | ۴ | ۵ | ۲۲ | ۷/۲۶ |
| | کاربرد مشوق‌ها | ۱ | - | ۱ | | |
| | ترغیب به ماندن با تحریک حس موفقیت طلبی و رقابت | ۱ | - | ۱ | | |
| | تشویق به همکاری | - | ۲ | ۲ | | |
| | ایجاد علاقه مندی | ۱ | ۲ | ۳ | | |
| | بروز و کنترل احساسات و هیجانات | ۱ | ۱ | ۲ | | |
| | احساس رضایت | ۱ | ۵ | ۶ | | |
| | نگرش مثبت | ۱ | - | ۱ | | |
| | افزایش اشتیاق و درگیری عاطفی در مشارکت | - | ۱ | ۱ | | |
| ایجاد جذابیت و افزایش آن | تجربه سرگرم کننده و جذاب برای فراگیران و تجربه احساسات علاقه و اشتیاق و کنجکاوی | - | ۲ | ۲ | ۱۶ | ۵/۲۸ |

| مقوله | زیر مقوله | فراوانی پژوهش-های | | مجموع زیرمقوله | مجموع مقوله | درصد مقوله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | داخلی | خارجی | | | |
| | جذابت تر کردن یادگیری | ۷ | ۵ | ۱۲ | | |
| | رضایت بخشی فرآیندهای یادگیری | - | ۱ | ۱ | | |
| | جلب توجه فراگیران به محتوا | - | ۱ | ۱ | | |
| بهبود عملکرد | بهبود عملکرد | ۵ | ۱۰ | ۱۵ | ۲۴ | ۷/۹۲ |
| | افزایش تلاش | - | ۲ | ۲ | | |
| | تغییرات رفتاری | ۲ | ۳ | ۵ | | |
| | ابتکار عمل | - | ۱ | ۱ | | |
| | انتقال تقویت‌ها به رفتار تحصیلی | ۱ | - | ۱ | | |
| ایجاد بستری جهت کاربرد فناوری‌های آموزشی | استفاده از تکنولوژی نوین در کلاس درس | ۱ | ۲ | ۳ | ۱۷ | ۵/۶۱ |
| | ابزاری کمک آموزشی | ۱ | - | ۱ | | |
| | استفاده از فیلم، صوت، تصاویر و اسلاید | ۱ | - | ۱ | | |
| | وجود ابزارهای الزام و سیستم تشویق و پاداش برای القای اهمیت دوره | ۱ | - | ۱ | | |
| | توسعه کلاس درس، | - | ۱ | ۱ | | |
| | فرصت تکرار و پیشرفت | - | ۲ | ۲ | | |
| | شخصی‌سازی سیستم مطابق نیاز و علاقه دانشجو | ۱ | ۱ | ۲ | | |
| | همراهی مطالب دوره با یک تکلیف واقعی | ۱ | - | ۱ | | |
| | امکان مطالعه مجدد مطالب دوره | ۱ | - | ۱ | | |
| | افزایش سرعت در ارائه، انتقال پیام | ۲ | - | ۲ | | |

| مقوله | زیر مقوله | فراوانی پژوهش-های | | مجموع زیرمقوله | مجموع مقوله | درصد مقوله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | داخلی | خارجی | | | |
| | و ... | | | | | |
| | بازخورد فوری | ۲ | - | ۲ | | |
| کاهش اختلال | کاهش (کم کردن) اختلال شناختی | ۱ | - | ۱ | ۳ | ۰/۹۹ |
| | کاهش اضطراب، نگرانی، ترس و فشار روانی | ۱ | - | ۱ | | |
| | تغییر نگرش شکست | - | ۱ | ۱ | | |



مزایای بازی‌گونه‌سازی در پژوهش‌های داخلی و خارجی

**نمودار ۱. فراوانی پربسامدترین مزایای بازی‌گونه‌سازی در پژوهش‌های داخلی و خارجی**

## ۶. نتیجه‌گیری

پیشرفت علم و فناوری، آموزش را در بستر نو و جذاب می‌طلبد که این خود زمینه‌ای جهت استفاده از رویکرد بازی‌گونه‌سازی در دوره‌های آموزشی است تا فرآیند یادگیری را به شکلی نو برای فراگیران تسهیل نماید. بنابراین، در دهه‌های اخیر روند استفاده از بازی‌گونه‌سازی در عرصه‌های مختلف رو به افزایش است و محیط‌های آموزشی یکی از مهمترین بسترهای به‌کارگیری رویکرد بازی‌گونه‌سازی هستند.

این پژوهش ابتدا با فراتحلیل به‌دنبال یافتن عناصر مهم و کاربردی بازی‌گونه‌سازی در پژوهش‌های داخلی و خارجی بود تا از این طریق عناصر مهم و کاربردی‌تر را شناسایی و اولویت‌بندی کند. همچنین مهمترین مزایایی که پژوهشگران برای بازی‌گونه‌سازی ذکر کردند را بیابد تا بتوان به شکلی هدفمند و کاربردی از عناصر رویکرد بازی‌گونه‌سازی استفاده کرد. با توجه به نتایج تحلیل داده‌های حاصل از فراتحلیل، عنصر «امتیاز» شامل واژه‌های «تابلو یا جدول امتیازات، جدول برندگان، تابلو اعلانات، نمره و نمودار پیشرفت»، ۸۹ بار (۲۸ داخلی و ۶۱ خارجی)، عنصر «پاداش» شامل واژه‌های «پاداش، مدال، جایزه، هدیه و کالا مجازی» ۷۷ بار (۲۵ داخلی و ۵۲ خارجی)، عنصر «داستان» شامل واژه‌های «داستان، روایت، آواتار، نقش، شخصیت، تجربه و الگو رفتاری» ۴۸ بار (۱۱ داخلی و ۳۷ خارجی)، عنصر «دستاورد» شامل واژه‌های «گواهی و موفقیت» ۲۵ بار (۷ داخلی و ۱۸ خارجی)، عنصر «چالش» شامل واژه‌های «چالش، کشف، جستجو، مأموریت، سوال، آزمون، فعالیت، نبرد و مبارزه» ۵۶ بار (۱۶ داخلی و ۴۰ خارجی)، عنصر «شخصی‌سازی» شامل واژه‌های ««شخصی‌سازی، آزادی، کنترل فرآیند یادگیری توسط فراگیر، حساب کاربری، سفارش‌سازی و تعیین‌سرنوشت» ۲۴ بار (۴ داخلی و ۱۸ خارجی)، عنصر «قوانین» شامل واژه‌های «قوانین، هدف، دستورالعمل، ارائه راهنمایی، گزارش و پیشنهاد» ۲۹ بار (۶ داخلی و ۱۳ خارجی)، عنصر «بازخورد» ۵۶ بار (۱۶ داخلی و ۴۰ خارجی)، عنصر «رقابت» شامل واژه‌های «رقابت و مسابقه» ۳۱ بار (۱۴ داخلی و ۱۷ خارجی)، عنصر «سطوح» شامل واژه‌های «سطوح و مراحل» ۴۹ بار (۱۲ داخلی و ۳۷ خارجی)، عنصر «تعامل» شامل واژه‌های «تعامل، مشارکت، همکاری، تیم، کارتیمی و گروه» ۳۴ بار (۹ داخلی و ۲۵ خارجی)، عنصر «هیجانات» شامل واژه‌های «هیجان، شادی، جذابیت، ترس، قرعه کشی، شانس، دوست‌داشتن و دوست‌نداشتن» ۲۵ بار (۸ داخلی و ۱۷ خارجی) و عنصر «زمان» شامل واژه‌های «زمان و شمارش معکوس» ۲۱ بار (۸ داخلی و ۱۳ خارجی) در پژوهش‌ها ذکر شده‌اند.

همچنین نتایج حاصل از فراتحلیل، نشان‌داد در پژوهش‌های مورد بررسی،۵۴۲ بار به عناصر بازی‌گونه-سازی اشاره شده‌است (۱۶۴ بار در پژوهش‌های داخلی و ۳۷۸ بار در پژوهش‌های خارجی). در این

پژوهش‌ها، عنصر «امتیاز» با فراوانی ۸۸ و درصد ۱۶/۲۳، پربسامدترین عنصر در پژوهش‌های مورد بررسی بود و به ترتیب عنصر «پاداش» با فراوانی ۷۷ و درصد ۱۴/۲۰؛ عناصر «چالش» و «بازخورد» با فراوانی ۵۵ و درصد ۱۰/۱۴؛ عنصر «سطوح» با فراوانی ۴۸ و ۸/۸۵؛ عنصر «داستان» با فراوانی ۴۶ و درصد ۸/۴۸؛ عنصر «تعامل» با فراوانی ۳۲ و درصد ۵/۹۰؛ عنصر «رقابت» با فراوانی ۳۰ و درصد ۵/۵۳؛ بیشترین درصد فراوانی را به خود اختصاص دادند. بنابراین، می‌توان گفت از نظر صاحب‌نظران عناصر ذکر شده، جز مهمترین عناصر بازی‌گونه‌سازی در آموزش و یادگیری به حساب می‌آیند. چیار[1](۲۰۱۴) سه عنصر امتیاز و تابلو امتیازات و مدال که باعنوان **PBL** شناخته می‌شوند را عناصر اصلی بازی‌گونه‌سازی معرفی کرد و رضاداد و همکاران (۱۴۰۰) این سه عنصر را به‌عنوان عناصر اصلی بازی‌گونه‌سازی در تحلیل محتوا کتب آموزش قرآن وهدیه‌های آسمان و محتوا سامانه شاد به‌کار گرفتند. افزایش انگیزه و تسهیل روند یادگیری، تعامل و مشارکت بیشتر، لذت‌بخشی، ایجاد علاقه، جذابیت و بهبود رفتار از جمله مهمترین مزیت‌های استفاده از رویکرد بازی‌گونه‌سازی در آموزش شناخته شد. هنری و همکاری (۱۳۹۷) که از بازی‌گونه‌سازی در آموزش تفکر سیستم مدیران ورزشی استفاده کردند، دریافتند که بازی‌گونه‌سازی در تصمیم‌گیری بر مبنای نوآوری، خلاقیت، آینده‌نگری و هدف‌گرایی تاثیر معناداری دارد. یافتیان و عبدی (۱۴۰۰) بازی‌گونه‌سازی را در آموزش ریاضی به‌کار بردند، شاهد کاهش اضطراب و نگرانی فراگیران و افزایش علاقه و انگیزه آن‌ها با جذاب و لذت‌بخش کردن آموزش و بهبود عملکرد یادگیری بودند زیرا فراگیران با علاقه و هیجان فراوان، در فرآیند آموزش بازی‌گونه‌شده تلاش می‌کردند. جونگیه‌فرن‌چوی و جونگ‌بین‌چوی (۲۰۲۱) بازی‌گونه‌سازی کردن آموزش را، کاتالیزری برای لذت‌بخش سازی یادگیری و پایداری تجارب آن می‌دانند. پژوهشگران دیگری ماندگاری و پایداری حاصل از بازی‌گونه‌سازی را در حوزه‌هایی چون یادگیری (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۰)، رفتار (گرت و یانگ، ۲۰۱۸)، انگیزه (هاسگاوا و همکاران، ۲۰۱۵) مطرح کردند. افزایش تعامل و مشارکت، از دیگر مزایای به‌کارگیری بازی‌گونه‌سازی است که ارتقا تعامل بین استاد با فراگیر (یونجو آن و همکاران، ۲۰۲۱؛ فلورس، ۲۰۱۵) و فراگیر با فراگیر (ریبلو و ایسایاس، ۲۰۲۰؛ فنگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ باقری و طلیمی، ۱۴۰۰؛ تنوریو و همکاران، ۲۰۱۷) فراگیر با محتوا و مکانیزم‌ها (میرابراهیم و همکاران، ۲۰۲۱؛ مداحی و همکاران، ۱۳۹۹؛ واحدی و محمدیان، ۱۳۹۷) را به همراه داشت که به نظر ژانی لو (۲۰۲۲) منجر به یادگیری اثربخش می‌شود.

بازی‌گونه‌سازی دارای مزایایی است که با توجه به نتایج فراتحلیل انجام شده، مشخص شد که به ترتیب « ایجاد و ارتقای تعامل و مشارکت» (۱۸/۸۱٪)، « فراهم آوردن بستری جهت یادگیری عمیق» (۱۸/۴۸ ٪)، «ایجاد انگیزه» (۱۳/۸۶ ٪)، «بهبود عملکرد» و «توسعه رشد شناختی» (۷/۹۲ ٪)، «ایجاد

[1].Chi ar

هیجان و نشاط» (۷/۲۶ ٪)، «افزایش اثربخشی آموزش» (۵/۹۴ ٪)، «ایجاد بستری جهت کاربرد فناوری‌های آموزشی» (۵/۶۱ ٪)، «ایجاد جذابیت و افزایش آن» (۵/۲۸ ٪)، «توسعه رشد اجتماعی» (۴/۶۲ ٪)، «توسعه مهارت‌های نرم» (۳/۳۰ ٪) و «کاهش اختلال» (۰/۹۹ ٪) از جمله مهمترین مزایایی بازی‌گونه‌سازی هستند زیرا بیشترین درصد فراوانی را به خود اختصاص دادند.

در نهایت با توجه به تغییر سبک زندگی و ذائقه یادگیرندگان، لازم است روش‌های آموزشی نیز تغییر کند و بهبود یابد. افراد دیگر حوصله نشستن و گوش‌دادن به سخنرانی‌های طولانی را ندارند آن‌ها می‌خواهند مطالب را سریع، کوتاه و جذاب دریافت کنند و از سویی در عصر حاضر، کسب مهارت لازم است نه کسب اطلاعات. روش بازی‌گونه‌سازی یکی از روش‌های تدریس فعال است که یادگیرنده می‌تواند با استفاده از این روش، مهارت‌های گوناگون را کسب کند.

در همین راستا می‌توان دوره‌های آموزشی با هدف توسعه منابع انسانی، به کمک عناصر شناسایی شده، بازی‌گونه‌سازی کرد تا فراگیران علاوه بر دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی، از تعامل و جذابیت حاصل از یک فرآیند آموزشی لذت ببرند. در این خصوص می‌توان عناصر را با توجه به عنصر زمان به سه دسته طبقه‌بندی کرد عناصر مورد استفاده در قبل، حین و بعد از دوره آموزشی. بر این اساس، می‌توان یک طرح درس هدفمند و نظامند و اثربخش با کمک عناصری مثل قوانین (اهداف، دستورالعمل‌ها) در کنار سطوح فراگیران و شخصی‌سازی (آزادی، کنترل فرآیند یادگیری توسط فراگیر، حساب کاربری، سفارش‌سازی مسیر)، آن‌ها برای دوره طراحی و تدوین کرد. در ادامه و حین دوره می‌توان از عناصری مانند امتیاز (به شکل تابلو یا جدول امتیازات، جدول برندگان، تابلو اعلانات، نمره، نمودار پیشرفت)، چالش (به وسیله کشف، مأموریت، سوال، آزمون، فعالیت)، تعامل (به صورت مشارکت، همکاری، تشکیل تیم، کارتیمی، گروه) و داستان (با شیوه روایت‌پردازی، پذیرش نقش و شخصیت، کسب تجربه، ارائه الگو رفتاری) فراگیران را به تکاپو، دانش‌افزایی و مهارت‌ورزی واداشت و از عناصری مانند رقابت (مسابقه)، هیجان (هیجان، شادی، جذابیت، ترس، قرعه کشی، شانس، دوست‌داشتن و دوست‌نداشتن) به صورت نامنظم به عنوان انگیزه‌دهی، نشاط، جذابیت و پویایی در دوره استفاده کرد. در پایان دوره هم فراگیران با دریافت بازخورد نهایی و رسیدن به دستاورد، گواهی موفقیت این سطح و پاداش (پاداش، مدال، جایزه، هدیه و کالا متناسب) را طبق امتیازاتی که کسب کردند، دریافت می‌کنند و ارتقا می‌یابند.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، کاربرد واژه‌ها یا اصطلاحات متفاوت انگلیسی برای یک عنصر بازی‌گونه‌سازی در پژوهش‌های مورد تحلیل بود. البته سعی شد انگلیسی این واژه‌ها، زیرنویس شود. همچنین این فراتحلیل بر روی تعداد محدودی از پژوهش‌های انجام‌شده در حوزۀ بازی‌گونه‌سازی انجام‌شده‌است.

با توجه به‌اینکه بازی‌گونه‌سازی یک رویکرد بین‌رشته‌ای است و در تمام حوزه‌های علمی کاربرد دارد. براساس، نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که طراحان برنامه درسی، مدرسان مرکز آموزشی با استفاده از عناصر متعدد روش بازی‌گونه‌سازی، طرح درس خود را طراحی کنند تا بتوانند به یادگیرندگان خود، آموزشی جذاب و موثر ارائه بدهند. همچنین تولیدکنندگان محتواهای الکترونیکی در هنگام تدوین استوری‌بردها، از عناصر بازی‌گونه‌سازی استفاده کنند تا محتواهای الکترونیکی آموزشی، جذاب و اثربخش تولید کنند. علاوه براین، مدرسین در هنگام تدریس به کاربرد عناصر «امتیاز»، «پاداش»، «داستان و روایت‌پردازی»، «دستاورد»، «چالش»، «شخصی‌سازی»، «قوانین و مقرارت»، «بازخورد»، «رقابت»، «سطوح» و «تعامل» توجه کنند تا هم آموزش‌شان جذاب‌تر گردد و هم یادگیری تسهیل و اثربخش‌تر شود. بنابراین، لازم است که مدرسین با درگیر و فعال کردن یادگیرندگان در وظایف یادگیری، باعث هیجان و نشاط در آن‌ها بشوند.

همچنین برای انجام پژوهش‌هایی در زمینه بازی‌گونه‌سازی پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی ویژگی‌های عناصر برنامه‌درسی بازی‌گونه‌سازی در آموزش مجازی تبیین شود. هم چنین می‌توان در پژوهش‌های بعدی موانع و مشکلات برنامه‌درسی بازی‌گونه‌سازی در آموزش‌عالی به طور جامع مشخص شود و راهکارهایی در این زمینه ارائه شود.

## منابع


1- Zarif F, Rastegar A, Zarei M H. Study of the skills and elements of proper curriculum for entrepreneurship in technical and engineering students of Payame Noor University of Fars province. Payam NoorUniversity;2018,128P.
2- Ghorbankhani, M., Salehi, K. Representation Challenges of Virtual Training in Iran's Higher Education System: A Study of Phenomenological Approach. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 2017; 7(2(26)): 123-148.
3- Ghorbankhani, M., Salehi, K. Representation Challenges of Virtual Training in Iran's Higher Education System: A Study of Phenomenological Approach. Information and Communication Technology in Educational Sciences, 2017; 7(2(26)): 123-148.
4- Yunsipourbahnmiri M, Safarhidari H, Azizi M. The Effectiveness of Teacher Training Centers in Human Resource Management in Babol. Sabz Institute of Higher Education;2018,152P.
5- Hajimoradi S, Khani M, Manian A. A survey of bachelor students' readiness to accept Gamification in order to improve their learning level in the management faculty of University of Tehran. University of Tehran;2016.114p.

6- Sajed A S, Safari S, Maleki H. Identifying human resource development and maintenance strategies in the Education Department of District 4 of Tehran. Payame Noor University;2019,90P.
7- Mardani Kamali A, Rouhani S, Ebadi R. Evaluation of the impact of interactive content on the satisfaction of learning (Case study Mehr-Albroz University). MehrAlborz Virtual University; 2015 Sep,151P.
8- Mahmoudi SM, Shayani F, Karimi A. Identification of the solutions for implementing and improving staff training using the gamification approach. Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources. 2020 Dec;25(25):0.
9- Karamert Ö, Vardar AK. The effect of gamification on young mathematics learners' achievements and attitudes. Journal of Educational Technology and Online Learning. 2021;4(2):96-114.
10- Ghasemi Arganeh M, Pourroostaei Ardakani S, Mohseni Ezhiyeh A, Fathabadi R. Effectiveness of Gamification-based education in the educational motivation students with mental disability. Technology of Education Journal (TEJ). 2021 Jun 22;15(3):429-38.
11- Bagheri M, Talimi R. The effects of Gamification on Learning and Retention of Environmental Concepts of Students. Environmental Education and Sustainable Development. 2021 May 22;9(3):23.
12- Yalpanian B, Nazem F, Karimzadeh S. Identifying the factors influencing human resources training and presenting a model in Islamic Azad University. Educational Development of Judishapur. 2021 Apr 21;12(1):222-34.
13- Khorasani A, Amouzad M, A Molamohamadi A. Validation of Human Resource Training and Development of Excellence Model in Iran, Iranian Society for Training and Development, 2016; 3(8): 1-27.
14- Aali A, Zia Al Dini M. Providing a Model of Workforce Development and Agility Using a Mixed Method of Meta-Analysis and Fuzzy DEMATEL in Maskan Bank of Iran. Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources. 2022 Mar;31(31):20.
15- Haruna H, Abbas A, Zainuddin Z, Hu X, Mellecker RR, Hosseini S. Enhancing instructional outcomes with a serious gamified system: a qualitative investigation of student perceptions. Information and Learning Sciences. 2021 Apr 2.
16- Urh M, Vukovic G, Jereb E. The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015 Jul 25;197:388-97.
17- Baradaran H, "The effect of gamification on the learning of experimental science lessons of the fourth grade students of the first district of Alborz province", Journal of New Developments in Psychology, Educational Sciences and Education 5, No. 46 (1401): 190-203.

18- Wang YF, Hsu YF, Fang K. The key elements of gamification in corporate training–The Delphi method. Entertainment Computing. **2022 Jan 1;40:100463**.
19- Armanda ML, Indriani L. IS LEARNING ENGLISH BORING WITH GAMIFICATION?. ELTR Journal. 2022 Mar 25;6(1).
20- Díaz Arévalo DI. Gamification strategy and its impact in the English learning vocabulary (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, (2022).
21- Nurtanto M, Kholifah N, Ahdhianto E, Samsudin A, Isnantyo FD. A Review of Gamification Impact on Student Behavioral and Learning Outcomes. International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2021 Dec 10;15(21).
22- Khastar H, Akbari P, Vakili Y, Shahriari SA. A Conceptualization of Employee Engagement Based on Gamification. Public Organizations Management. 2020;8(3):109-36.
23- Rahbari M, soleymani N, soltanifar M, abtahi A, zamanie moghaddam A. Designing a Comprehensive Model for Evaluating the Effectiveness of Gamification Projects in Online Environment. Information and Communication Technology in Educational Sciences, 2021; 12(46): 27-47.
24- Soltani T, Salavatian S, Labafi S. Designing a Gamified Model to Improve Collaborative Culture among Media Staff in the Knowledge Sharing Process: A Case Study of the TV Employees of the Islamic Republic of Iran. Organizational Culture Management. 2020 Sep 22;18(3):457-83.
25- Biazar A, Mortazavi M, Shahgholian K. Designing Gamification Model of Human Resources Management in Governmental Organizations,, 2021; 8(32): 51-84. magiran.com/p2230617.
26- González-Fernández A, Revuelta-Domínguez FI, Fernández-Sánchez MR. Models of Instructional Design in Gamification: A Systematic Review of the Literature. Education Sciences. 2022 Jan 13;12(1):44.
27- Vagianou M, Paraskeva F, Karampa V, Bouta H. Applying Motivational Techniques and Gamified Elements on Instructional Design Models for Effective Instruction in Secondary Education. InInternational Workshop on Learning Technology for Education Challenges **2021 Jul 20 (pp. 111-123). Springer, Cham**.
28- Pena D, Lizcano D, Martínez-Álvarez I. Learning through play: Gamification model in university-level distance learning. Entertainment Computing. 2021 Aug 1;39:100430.
29- Panis I, Setyosari P, Kuswandi D, Yuliati L. Design gamification models in higher education: A study in Indonesia. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2020 Jun 26;15(12):244-55.

30- Abbasi M. Designing a personalized e-learning system using learners' characteristics and implementing it with the gamification elements. Journal of Information and Communication Technology. 2021 Sep;47(47):58
31- Mousavi A, Shamizanjani M. The impact of gamification on customer digital experience and customer engagement: A Meta-synthesis approach. Journal of Business Administration Researches. 2021 Aug 23;13(25):395-418.
32- Maruti-Sibni S, Sanei H. Design and Build Educational Game based on the Principles of Gamification and its Application in E-Learning. Raja University;2019,99p.
33- Batooli Z, Fahimnia F, Naghshineh N, Mirhosseini F. The Analysis and Review of the Literatures in the field of Gamification in e-Learning. Technology of Education Journal (TEJ). 2019 Jun 22;13(3):700-12.
34- Torres-Toukoumidis A, León DV, De-Santis A, López-López PC. Gamification in Ecology-Oriented Mobile Applications—Typologies and Purposes. Societies. 2022 Mar 8;12(2):42.
35- Yamani HA. A Conceptual Framework for Integrating Gamification in eLearning Systems Based on Instructional Design Model. International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2021 Apr 1;16(4).
36- Zainuddin Z, Shujahat M, Haruna H, Chu SK. The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. Computers & Education. 2020 Feb 1;145:103729.
37- Jafari M, Rahimian A. investigating the impact of gamification features on brand equity and its impact on brand interaction (case study: Poller survey website users). Management and Industrial Engineering Research Journal, 1401; 4(10): 119-132. magiran.com/p2434145.
38- Halamzadeh M, Bahramzadeh M-R, Golchin F. the concept of gamification and its application in business and types of marketing. Journal of New Researches in Entrepreneurial Management and Business Development, 1400; 2(1): 881-899. magiran.com/p2306716.
39- Chinese sellers S. Gamification: from motivation to loyalty. New models of business management, 1401; 4(4): 421-433.
40- Milanesi M, Guercini S, Runfola A. Let’s play! Gamification as a marketing tool to deliver a digital luxury experience. Electronic Commerce Research. 2022 Jan 17:1-8.
41- Shankar A. Does Reward Gamification Drive Brand Relationship Quality?: An Experimental Approach. Journal of Promotion Management. 2022 May 19;28(4):443-66.
42- Zarabian F. Evaluating the effect of electronic content based on the principles of multimedia design on the learning of math and science lessons of sixth elementary school students. Journal of Curriculum Research. 2019 Feb 20;8(2):48-69.

43- Ghaniuon A, Afsharnejad AR, Amini Sabegh Z, Sadeh E. Presenting an International Model of Manpower Training in the Ministry of Health and Medical Education. Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources. 2022 Mar;31(31):129.
44- Navehebrahim EA, Jafarinia S, Hassanpoor A, Eydi A. metasynthesis the patterns of formulating training management strategies and human resources. 2020; 6(4): 1-18.
45- Hajiloo M, Mohammadi N, Doroudi H, Mansouri A. Designing an Educational Human Resource Development Model with a Good Governance in Iranian Universities of Medical Sciences: A Qualitative Research. 2021; 14 (4):161-171.
46- Javadan K, Hemmatfar M. The effect of educational games on the learning of elementary students.2022,3(1):1-8.
47- Hossainpour S, Jalali P. Studying the Effectiveness of Active Teaching Methods on Creativity and Self-Esteem of Art Students. Teacher Professional Development. 2020 Feb 20;4(4):15-28.
48- Soleimani Z, Rastegar A, Zamani F. Presenting a casual model of relationship between Perception of achievement goals and the application of active teaching methods: the meditating role of teaching emotions Among Physical Education Teachers. Sport Psychology Studies (ie, mutaleat ravanshenasi varzeshi). 2018 Sep 23;7(25):111-30.
49- Mansoorian, F. A Study of the Role of Active Teaching Methodology with a Problem-Solving Approach to the Religious Training of Students. Research in Islamic Education and Training, 2022; 2(2): 107-122. doi: 10.22034/riet.2022.11151.1111.
50- adelkhah, F., shamsaddin, F., Zarrin Khat, S. A study of active teaching methods in teaching social studies of high school first course.:(۸)۳ , Research in social studies education;۲۰۲۱ ,3(8):۲۹-۵۸ .
51- Marques HR, Campos AC, Andrade DM, Zambalde AL. Innovation in teaching: a systematic review of active teaching-learning methodologies. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). 2021 Dec 10;26:718-41.
52- Hafezi H, Pamenari SM, Rezaei M. Study of the effectiveness of teaching method based on the teacher-Assistant Project on environmental ethics of high school students. Journal of Educational Scinces. 2022 Jun 11:1-20.
53- Konopka CL, Adaime MB, Mosele PH. Active teaching and learning methodologies: some considerations. Creative Education. 2015;6(14):1536.
54- Quy NH. Active Teaching Methods Applied in Training System towards SDIO Educational Framework. InProceedings of the 2019 4th International Conference on Distance Education and Learning 2019 May 24 (pp. 137-141).
55- Mahmoodi F, Sadeghi F. Meta-Analysis of Active Teaching Methods on Students' Academic Achievement.2018,10(1): 25-55.

56- zolfagharian, M., aminbeidokhti, A., jafari, S. Structural Relationship of Faculty-Student Interaction and Faculty's Active Teaching Method with Students' Competencies development by Mediating the Knowledge Acquisition. Journal of Research in Educational Science, 2018; 12(40): 181-204. doi: 10.22034/jiera.2018.65182.
57- Heyrani F, Shahmoradi N, Taak F, Peyman Far M. Comparing the Effectiveness of Active Hybrid-Participatory Teaching Method with Lecture Method in the Course of Preparing Financial Statements in Accounting. Quarterly Journal of Education Studies. 2021 Feb 19;6(24):1-6.
58- Rudhumbu N. Antecedents and consequences of effective implementation of cooperative learning in universities in Zimbabwe. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning. 2022 Jun 20(ahead-of-print).
59- McCoy L, Pettit RK, Kellar C, Morgan C. Tracking active learning in the medical school curriculum: a learning-centered approach. Journal of medical education and curricular development. 2018 Mar 21;5:2382120518765135.
60- Soleimāni N, Fathi Vājārgāh K, Hoseini M, Haghāni M. Meta-synthesis study of key factors of success in education and professional development through gamification based on Roberts model. Educational Innovations. 2020 Dec 21;19(4):7-38.
61- Karroubi M, Mattany M. Human resource empowerment via in-service training. The Journal of Productivity Management. 2009 Aug 23;3(2 (9)):7-30.
62- Beigzadeh B, Araban S, mirzavaziri M.Designand developmentof aneducational gamification. Ferdowsi University of Mashhad;2020.113P.
63- Yaftian N, Abdi H. The Effectiveness of Teaching by Using Gamification on Mathematical Anxi-ety and Mathematical Motivation of Ninth Grade Students. Research in School and Virtual Learning. 2021 Aug 23;9(1):27-36.
64- Salari M, Khoshnashein Z, Mahdodi Nasab Y. The Effect of gamification on SchoolEngagement and learning in 6th grade elementary school students. Kharazmi University;2020.165p.
65- Castro KA, Sibo ÍP, Ting IH. Assessing gamification effects on e-learning platforms: An experimental case. InInternational Workshop on learning technology for education in Cloud 2018 Aug 6 (pp. 3-14). Springer, Cham.
66- Dehghaanzaadeh H, Fardaanesh H, Haatami J, Talaa'ee E, Dehghaanzaadeh H. A Validated Framework for Gamified Electronic Teaching of English Language with a Systemic Approach to Instructional Design. 2021; 37 (1):147-166.
67- Yaftian N, Abdi H.Gamification in math education.2021. Jul14;38(3):13-18.
68- Rezadad A, Salehi M, Musavi M. Analyzing the Content of the Amozesh Qur'an (Qur'an Teaching) and Hadiye Asemani Textbooks, and the Content on the SHAD (software) for Game and Gamification. Quarterly Journal of Applied Issues in Islamic Education. 2021 Dec 10;6(3):7-36.

69- Tabnak M, Hosseini S. The role of gamification and game-based learning in assessment of systems thinking. Journal of Strategic Management Studies. 2021 Mar 21;12(45):119-38.
70- Hashmati M, Poursaid M, Kazemi, M. Understanding the lived Experience of Gamification users Approach: Case study of Foursquare and Swarm Application Users. Shahid bahonar University of Kerman;2020.105p.
71- Tabnak M, Hosseini S I. The role of gamification and game-based learning in assessment of systems thinking. Persian Gulf University; 2020,129p.
72- Madahi Roush M, Alinejad M, Daneshmand B. The lived experience of faculty members and students of Shahid Bahonar University of Kerman Providing lessons with a gamification method. Shahid bahonar University of Kerman;2021,132p.
73- Parastesh M. Clustering insurance customers based on data mining techniques for use in gamification techniques. Iranian Journal of Insurance Research. 2020 Dec 21;35(4):125-61.
74- Solat F, Fathian M. Designing a Gamification System to Improve Suppliers Satisfaction from Manufacturers in Supply Chain: A Case Study of Automotive Industry.Iran University of Science and Technology Industrial Department;2019,160p.
75- MOHAMMADHASANI, N., Aghazadeh, R. 'The Impact of Digital Gamification, Instructional Multimedia and Face-to-face Educational Games on Seventh Grade English Learning', Technology of Instruction and Learning.2017; 3(11), pp. 79-98. doi: 10.22054/jti.2020.48100.1290.
76- Moradkhani, M. Ghamkhahari, M. Investigating the effect of gamification and external motivations on the satisfaction of corporate customers in foreign trade (case study: Yekta Tahvieh Arvand Ind). Payame Noor University;2019.176p.
77- Vahidi, M.; Mohammadian, R. Gamification, an emerging field in education.2018;33,40-43.
78- Mousavi, S., Kolahdouz-Rahimi, S., Samimi-Dehkordi, L. Applying Model Driven Approach for Gamification of Educational Courses: Action Research. Journal of Research in Rehabilitation Sciences, 2019; 15(2): 107-114. doi: 10.22122/jrrs.v15i2.3496.
79- Ziani, M., Tajfar, A., Ahmadi, A. Survey the impact of gamification on behavioral outcomes. Payam Noor University;2017.211p.
80- Farhzadi S H.Gamification in the development of leadership programs.,2013;29-33: (271)25.
81- Jusas V, Barisas D, Jančiukas M. Game Elements towards More Sustainable Learning in Object-Oriented Programming Course. Sustainability. 2022 Feb 18;14(4):2325.
82- Ramos Flores, F. M. (2022). Gamification elements and the reading comprehension (Master's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de

Ciencias Humanas y de la Educación-Maestría en Pedagogía de los idiomas Nacionales y extranjeros).
83- Luo Z. Gamification for educational purposes: What are the factors contributing to varied effectiveness?. Education and Information Technologies. 2022 Jan;27(1):891-915.
84- Hassan MA, Habiba U, Majeed F, Shoaib M. Adaptive gamification in e-learning based on students' learning styles. Interactive Learning Environments. 2021 May 19;29(4):545-65.
85- Contreras-Espinosa RS, Blanco-M A. A Literature Review of E-government Services with Gamification Elements. International Journal of Public Administration. 2021 Jun 27:1-7.
86- Ibrahim EN, Jamali N, Suhaimi AI. Exploring gamification design elements for mental health support. International Journal of Advanced Technology and Engineering Exploration. 2021;8(74):114.
87- Choi JF, Choi J. Development of gamification model for flipped learning. International Journal of Crisis & Safety. 2021 Jun 2;6(2):68-79.
88- Denden M, Tlili A, Essalmi F, Jemni M, Chen NS, Burgos D. Effects of gender and personality differences on students' perception of game design elements in educational gamification. International Journal of Human-Computer Studies. 2021 Oct 1;154:102674.
89- Chauhan S, Akhtar A, Gupta A. Gamification in banking: a review, synthesis and setting research agenda. Young Consumers. 2021 Jun 7;22(3):456-79.
90- Chan KI, Chan NS, Tang SK, Tse R. Applying Gamification in Portuguese Learning. In2021 9th International Conference on Information and Education Technology (ICIET) 2021 Mar 27 (pp. 178-185). IEEE.
91- de Paula Porto D, de Jesus GM, Ferrari FC, Fabbri SC. Initiatives and challenges of using gamification in software engineering: A Systematic Mapping. Journal of Systems and Software. 2021 Mar 1;173:110870.
92- An Y, Zhu M, Bonk CJ, Lin L. Exploring instructors' perspectives, practices, and perceived support needs and barriers related to the gamification of MOOCs. Journal of Computing in Higher Education. 2021 Apr;33(1):64-84.
93- Nasirzadeh E, Fathian M. Investigating the effect of gamification elements on bank customers to personalize gamified systems. International Journal of Human-Computer Studies. 2020 Nov 1;143:102469.
94- Razali N, Nasir NA, Ismail ME, Sari NM, Salleh KM. Gamification elements in Quizizz applications: Evaluating the impact on intrinsic and extrinsic student's motivation. InIOP Conference Series: Materials Science and Engineering 2020 Sep 1 (Vol. 917, No. **1, p. 012024). IOP Publishing**.
95- Huang R, Ritzhaupt AD, Sommer M, Zhu J, Stephen A, Valle N, Hampton J, Li J. The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: A meta-analysis. Educational Technology Research and Development. 2020 Aug;68(4):1875-901.

96- Rohan R, Pal D, Funilkul S. Mapping Gaming Elements with Gamification Categories: Immersion, Achievement, and Social in a MOOC Setting. In2020 14th International Conference on Innovations in Information Technology (IIT) 2020 Nov 17 (pp. 63-68). IEEE.
97- Venter M. Gamification in STEM programming courses: State of the art. In2020 ieee global engineering education conference (educon) **2020 Apr 27 (pp. 859-866). IEEE**.
98- Smiderle R, Rigo SJ, Marques LB, de Miranda Coelho JA, Jaques PA. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. Smart Learning Environments. 2020 Dec;7(1):1-1.
99- Jeon SW, Ryu G, Moon SJ. Museum Gamification Design using Story Elements. International Journal of Advanced Culture Technology. 2020;8(4):25-32.
100- Ofosu-Ampong K. The shift to gamification in education: A review on dominant issues. Journal of Educational Technology Systems. **2020 Sep;49(1):113-37**.
101- Huseynov F. Gamification in E-Commerce: Enhancing Digital Customer Engagement through Game Elements. InDigital Innovations for Customer Engagement, Management, and Organizational Improvement 2020 (pp. 144-161). IGI Global.
102- Khaleel FL, Ashaari NS, Wook TS. The impact of gamification on students learning engagement. International Journal of Electrical and Computer Engineering. 2020 Oct 1;10(5):4965.
103- Kummanee J, Nilsook P, Wannapiroon P. Digital learning ecosystem involving STEAM gamification for a vocational innovator. International Journal of Information and Education Technology. 2020 Jul;10(7):533-9.
104- Govender T, Arnedo-Moreno J. A Survey on Gamification Elements in Mobile Language-Learning Applications. InEighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality 2020 Oct 21 (pp. 669-676).
105- Rebelo S, Isaías P. Gamification as an engagement tool in e-learning websites. Journal of Information Technology Education. Research. 2020;19:833.
106- Feng W, Tu R, Hsieh P. Can gamification increases consumers' engagement in fitness apps? The moderating role of commensurability of the game elements. Journal of Retailing and Consumer Services. 2020 Nov 1;57:102229.
107- Limantara N, Hidayanto AN, Prabowo H. The elements of gamification learning in higher education: A systematic literature review. International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2019 Feb 1;10(2):982-91.

108- Koivisto J, Hamari J. Gamification of physical activity: A systematic literature review of comparison studies. In3rd International GamiFIN Conference, GamiFIN 2019 2019. CEUR-WS.
109- Xi N, Hamari J. Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. International Journal of Information Management. 2019 Jun 1;46:210-21.
110- Högberg J, Shams P, Wästlund E. Gamified in-store mobile marketing: The mixed effect of gamified point-of-purchase advertising. Journal of Retailing and Consumer Services. 2019 Sep 1;50:298-304.
111- Mosalanejad L. Implementation of Gamification from blended learning based on the flex model and efficacy of this program on students: an experiences from Iran, An Quasi-experimentaL Study.
112- Garett R, Young SD. Health care gamification: a study of game mechanics and elements. Technology, Knowledge and Learning. 2019 Sep;24(3):341-53.
113- Toda AM, Klock AC, Oliveira W, Palomino PT, Rodrigues L, Shi L, Bittencourt I, Gasparini I, Isotani S, Cristea AI. Analysing gamification elements in educational environments using an existing Gamification taxonomy. Smart Learning Environments. 2019 Dec;6(1):1-4.
114- Guaqueta CA, Castro-Garces AY. The use of language learning apps as a didactic tool for EFL vocabulary building. English Language Teaching. 2018;11(2):61-71.
115- Kingsley TL, Grabner-Hagen MM. Vocabulary by gamification. The Reading Teacher. 2018 Mar;71(5):545-55.
116- Homer R, Hew KF, Tan CY. Comparing digital badges-and-points with classroom token systems: Effects on elementary school ESL students' classroom behavior and English learning. Journal of Educational Technology & Society. 2018 Jan 1;21(1):137-51.
117- Sun JC, Hsieh PH. Application of a gamified interactive response system to enhance the intrinsic and extrinsic motivation, student engagement, and attention of English learners. Journal of Educational Technology & Society. 2018 Jul 1;21(3):104-16.
118- Rahman MH, Ismail D, Noor AZ, Salleh NS. Gamification elements and their impacts on teaching and learning–A review. The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA) Vol. 2018 Dec;10.
119- Zhou L, Yu J, Liao CA, Shi Y. Learning as adventure: An app designed with gamification elements to facilitate language learning. InInternational Conference on HCI in Business, Government, and Organizations 2017 Jul 9 (pp. 266-275). Springer, Cham.
120- Gaikwad G, Jain A. Feelbot: Reducing use of bad words in children through wearable using artificial intelligence and gamification. InProceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children 2017 Jun 27 (pp. 777-781).

121- Girardelli D. Impromptu speech gamification for ESL/EFL students. Communication Teacher. 2017 Jul 3;31(3):156-61.
122- Mchucha IR, Zamhar II, Rose TP. Developing a gamification-based interactive thesaurus application to improve English language vocabulary: A case study of undergraduate students in Malaysia. InProceedings of 64th ISERD International Conference, Seoul, South Korea 2017 (No. 18-19 (1), p. 17).
123- Medina EG, Hurtado CP. Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. Revista Publicando. 2017 Sep 9;4(12 (1)):441-9.
124- Tenório MM, Reinaldo FA, Góis LA, Lopes RP, Santos Junior GD. Elements of gamification in virtual learning environments. InInternational Conference on Interactive Collaborative Learning 2017 Sep 27 (pp. 86-96). Springer, Cham.
125- Baldauf M, Brandner A, Wimmer C. Mobile and gamified blended learning for language teaching: Studying requirements and acceptance by students, parents and teachers in the wild. InProceedings of the 16th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia 2017 Nov 26 (pp. 13-24).
126- Tondello GF, Mora A, Nacke LE. Elements of gameful design emerging from user preferences. InProceedings of the annual symposium on computer-human interaction in play 2017 Oct 15 (pp. 129-142).
127- Zarzycka-Piskorz E. Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?. Teaching English with Technology. 2016;16(3):17-36.
128- Kétyi A. From mobile language learning to gamification: An overlook of research results with business management students over a five-year period.
129- Flores JF. Using gamification to enhance second language learning. Digital Education Review. 2015(27):32-54.
130- Myhre MG. Gamification in mobile language learning: Improving user satisfaction for Norwegian immigrants (Master's thesis).
131- Hasegawa T, Koshino M, Ban H. An English vocabulary learning support system for the learner's sustainable motivation. SpringerPlus. **2015 Dec;4(1):1-9**.
132- Uskov A, Sekar B. Smart gamification and smart serious games. InFusion of smart, multimedia and computer gaming technologies 2015 (**pp. 7-36). Springer, Cham**.
133- Abrams SS, Walsh S. Gamified vocabulary: Online resources and enriched language learning. Journal of Adolescent & Adult Literacy. **2014 Sep;58(1):49-58**.
134- Lui S. Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau. In4th CELC symposium proceedings 2014 (pp. 90-97).
135- Palomo-Duarte M, Berns A, Dodero JM, Cejas A. Foreign language learning using a gamificated APP to support peer-assessment. InProceedings

of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality 2014 Oct 1 (pp. 381-386).

136- Hamari J, Koivisto J, Sarsa H. Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification. In2014 47th Hawaii international conference on system sciences 2014 Jan 6 (pp. 3025-3034). Ieee.

137- Chou YK. Octalysis: Complete Gamification Framework-Yu-kai Chou. Octalysis media, Fremont. 2015 Mar.

138- Hunter D, Werbach K. For the win. Philadelphia, PA, USA: Wharton digital press; 2012.

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲، ۱۳۵- ۱۰۰

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources Vol.10, No 38, 100-135

# طراحی مدل توسعه شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران (با رویکرد ترکیبی)

**وحید علمداری**[۱]
**محمدنقی ایمانی**[۲]
**جلیل یونسی بروجنی**[۳]
**اصغر شریفی**[۴]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۲/۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۱۲)

## چکیده

طراحی مدل شایستگی از جمله روش‌هایی است که برای انطباق پذیری و سازگاری سازمان‌های مدرن با تغییرات مدام و مستمر محیط کاری به وجود آمده است. یک مدل تعریف شده، سطح آرمانی را برای کسانی که به دنبال موقعیت‌های بالاتر و اهداف مدیریت عملکرد مفید هستند، فراهم می‌کند. و به عنوان یک زیرساخت و چهارچوب قابل اتکا برای یکپارچگی فرآیندهای منابع انسانی عمل می‌کند. بدین منظور، هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی توسعه شایستگی مدیران شهرداری تهران با رویکرد ترکیبی است. این پژوهش از حیث مبانی فلسفی در پارادایم تفسیری – اثبات‌گرای، از نوع کیفی – کمی، توسعه و کاربردی، استقرایی – قیاسی است. جامعه آماری پژوهش را خبرگان دانشگاهی – اجرایی حوزه مدیریت شهری در برمی‌گیرند. در بخش کیفی، با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران در دو بخش عمومی و اختصاصی شناسایی شدند. شایستگی عمومی عبارتند؛ اخلاق حرفه‌ای، مدیریت تغییر، مهارت ادراکی و مدیریت داده‌ها؛ شایستگی اختصاصی نیز عبارتند از؛ مهارت حل مساله، رهبری افراد، توانمندی فردی، دانش و مهارت تخصصی، مهارت ارتباطی و مدیریت عملکرد است. در بخش کمی، با مقایسه شایستگی‌های شناسایی شده با استفاده از تکنیک AHP، از بین مهارت‌های عمومی؛ مهارت ادراکی و مدیریت داده‌ها و از میان مهارت-های اختصاصی، مهارت حل مساله و رهبری افراد به عنوان مهم‌ترین شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران از دیدگاه خبرگان مطرح شدند. نهایتا، با استفاده از ماتریس شناسایی شده از روش‌های توسعه مدیران؛ متناسب با هر شایستگی، راهکار توسعه آن نیز از نظر خبرگان دسته‌بندی شد. رویکردهای نوین و معتبر همچون پژوهش اخیر، می‌تواند جایگاه منابع انسانی را به خوبی ارتقا دهد و نقش واقعی شریک استراتژیک را ایفا نماید و این‌گونه است که می‌تواند باعث ارتقای برند منابع انسانی بعنوان یکی از واحدهای استراتژیک سازمان‌ها شود.

**کلیدواژه‌ها: شایستگی‌ها، توسعه مدیران، تحلیل مضمون، مدیران شهرداری تهران.**

---

[۱] دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحدرودهن، دانشگاه آزاداسلامی، رودهن، ایران.
v_alamdari@yahoo.com

[۲] دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، واحدرودهن، دانشگاه آزاداسلامی، رودهن، ایران.
Imani1348@yahoo.com

[۳] دانشیارگروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول)jaliyounesi@gmail.com

[۴] استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و مشاوره، واحدرودهن، دانشگاه آزاداسلامی، رودهن، ایران.
drasharifi@gmail.com

**مقدمه**

در دنیای پرتحول امروزی مدیران یکی از اهرم‌های کلیدی در اداره سازمان‌ها به شمار می‌روند و داشتن مدیران توانمند که بتوانند سازمان‌ها را در کشاکش امواج خروشان تحولات و رقابت با موفقیت به سوی آرمان‌ها هدایت نمایند، یک مزیت رقابت ملی شناخته می شود. دانش و مهارت کارکنان، مهمترین منبع مزیت رقابتی سازمان ها لقب گرفته است و نقش منابع انسانی به دلیل کمیابی، ارزشمندی، جانشین و تقلیدپذیری با اهمیت‌تر شده است. توجه به اینکه انسان‌ها در قلب سازمان‌ها نقش حیاتی و تعیین کننده را بر عهده دارند. لذا شایستگی‌های آنها باید تقویت شود. بر این اساس هر سازمانی که رشد مستمر و دائمی داشته باشد و موفقیت پایداری تجربه کرده باشد مطمئنا تیمی از مدیران و رهبران شایسته و کارآمد داشته است و کارآمدی و شایستگی تنها از طریق توجه به برنامه‌های ارتقاء و بهبود ویژگی‌ها و شایستگی‌ها تحقق خواهد یافت (استامنکوا و همکاران[1] ۲۰۲۳).

امروزه مدیریت و شایستگی‌های آن در راس همه مسائل قرار دارد، اگر مدیری تفکر راهبردی نداشته باشد و نتواند راهکارها و روش‌های مناسب را با تفکر سریع درک کند، هرگز قادر نخواهد بود سازمان را به تحقق اهداف و به کارگیری روش‌های مناسب هدایت کند. مدیران، یکی از مهمترین ارکان هر سازمانی به ویژه سازمان‌های خدماتی به شمار می‌آیند که در انجام ماموریت‌ها و تحقق اهداف سازمانی نقش به سزایی دارند. از این‌رو همواره موفقیت‌ها و شکست‌های یک سازمان به حساب مدیران آن گذاشته می‌شود (اردی و همکاران[2] ۲۰۲۲). در این میان در کشورهای در حال توسعه که نگرش سیستمی در سازمان‌ها کمتر نهادینه شده است، نقش مدیران از اهمیت بیشتری برخوردار است. در این سازمان‌ها مدیرانی که از ویژگی‌های مطلوب (شایستگی) برخوردار باشند، سازمان را به سمت رشد و تعالی سوق می‌دهند، عملکرد آن را بالا می‌برند و شایستگی و شایسته‌سالاری را در سیستم جاری می-سازند. هر شغلی به مجموعه شایستگی‌های منحصربفردی برای انجام موثر نیاز دارد. افرادی که شغل را اجرا می‌کنند باید از این شایستگی‌ها برخوردار باشند. یکی از ابعاد جالب و ارزشمند این اصطلاح این است که روی توانایی‌های فرد تمرکز نمی‌کند، بلکه بر توانایی یادگیری فرد تاکید می‌ورزد (عزیزی و همکاران[3] ۲۰۲۱). این رویکرد نوآورانه بتدریج میان کارشناسان استخدامی و شرکت‌های آموزشی بشدت محبوب شد. شایستگی‌ها بهمراه شاخص‌های رفتاری منحصربفردشان تسهیل‌کننده نمایش رفتارها و مهات‌های مناسب می‌باشد. این شایستگی‌ها نه مجموعه‌ای از وظایفی است که مانند یک ربات باید اجرا شود و نه قابلیت خاصی است که هرگز نمایش داده نمی‌شود. شایستگی شامل انگیزش، خودآگاهی، علاقه و تمایل به نشان دادن عملکرد موثر می باشد.

---

[1] Stamenkova & et al

[2] Ererdi & et al

[3] Azizi & et al

تحقیقات نشان می‌دهد که برخی از افراد ۲۰ بار سازنده‌تر از دیگران هستند. هر سازمان و مدیر ارشدی به‌دلیل بهره‌وری بالای این افراد از ورود تعداد زیادی از آن‌ها به سازمان استقبال می‌کند. تطبیق شایستگی‌های افراد با مدل‌های شایستگی شغلی، آن‌ها را در موقعیت عملکرد بهتری قرار می‌دهد و یادگیری شایستگی موجب حرکت افراد در مسیر درست و بهره‌وری سازمان می‌شود. آموزش و توسعه‌ی استعداد برای موفقیت سازمان‌ها حیاتی است. همچنین درک و استفاده از شایستگی‌ها به‌منظور ایجاد مدیران مستعدتر کلیدی برای حفظ مزیت رقابتی سازمان است (راسول وگریبر[1] ۱۴:۱۳۹۶). نقش مدیران شایسته در میزان بهره‌وری کارکنان بسیار چشمگیر است؛ زیرا مدیران به‌طور مستقیم با کارکنان ارتباط دارند و به‌حتم عملکرد آن‌ها بر عملکرد زیردستان بسیار مؤثر خواهد بود. سازمان‌های پیشرو سرمایه‌گذاری‌های کلانی را در این خصوص انجام داده‌اند. از این‌رو، برای مدیریت مؤثر در زمینه آموزش، ارزیابی عملکرد، ارتقا و انتصاب مدیران شایسته، باید از الگوی جامع و بومی شایستگی مدیران پیروی کنند (کوتزاب و همکاران[2] ۲۰۱۸). امروزه طراحی مدل های شایستگی به عنوان یکی ازروش‌های کارآمد و رایج جهت پرورش، استخدام، سرمایه گذاری و تعالی سرمایه انسانی شایسته و شایسته پروری درکشورهای پیشرفته دنیا شناخته شده است، تا جایی‌که معیار و ملاک انتخاب وگزینش نیروهای مناسب مشاغل مدیریتی، عمدتاً مدل شایستگی‌هاست و نه روش‌های قدیمی نظیر تجزیه و تحلیل شغل (بسیجی، ۱۳۹۹).

سازمان شهرداری تهران با بیش از شصت هزار نیروی انسانی شاغل و دو هزار نفر سطوح مختلف مدیریتی (ارشد، میانی، پایه و عملیاتی) خود به عنوان یک دولت کوچک خوانده می‌شود. چرخش شغلی و گستره سازمانی مدیران این حوزه، آن‌ها را با وظایف و مسئولیت‌های متفاوتی مواجه می‌کند که بنا به خصوصیات شغل و مکان و زمان می‌تواند تغییر کند. این همه در کنار تغییرات سریع جهانی، تکنولوژی، رویدادهای متنوع، پاسخگویی و بحرآن‌های هر روزه سبب تنوع کارها در این سازمان بسیار گسترده شده است. این گستردگی به نحوی سبب پیچیده‌تر شدن پیاده‌سازی آموزش و توسعه هدفمند در بین مدیران شهرداری تهران شده است. بدون تردید تصمیمات و نحوه‌ی عملکرد مدیران شهرداری هم بر نیروی انسانی شهرداری و هم بر ذینفعان که شامل شهروندان، پیمانکاران پروژه‌ها و سازمآن‌های دولتی و سایرکسانی که با این سازمان تعامل دارند تأثیر خواهد داشت. اگر فرایند تعیین معیارها و شاخص‌های مدیران شایسته دقیق طراحی شود می تواند مجموعه شهرداری تهران را در شناخت مصادیقی که مدیران باید حائز آن شرایط باشند، یاری رساند. ضمن اینکه این روند به شرط این‌که شهرداری تهران به آن متعهد باشد، موجب انگیزه بیشتر نیروی انسانی در زمینه پیشرفت شغلی خواهد شد .همچنین پس از انتخاب مدیران شایسته براساس شایستگی‌های تعیین شده، پروش و رشد و

[1]. Rothwell & Graber
[2] . Kotzab et al

توسعه شایستگی‌ها بسیارمهم هستند و بی‌توجهی به توسعه شایستگی‌ها ممکن است موجب توقف مدیران و کاهش کارآمدی آن‌ها شود. بنابراین تدوین برنامه‌های توسعه‌ای برای بالندگی شایستگی مدیران ضروری است. طی دو دهه‌ی اخیر مدل‌های شایستگی برای مدیران سازمان‌ها در کشورمان طراحی شده است. علی‌رغم پژوهش‌هایی که در این زمینه شده است، تاکنون پژوهشی که توامان به شناسایی شایستگی‌ها و توسعه‌ی آنها برای مدیران شهرداری تهران پرداخته باشد صورت نگرفته است. از این رو پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل شایستگی‌های عمومی و اختصاصی مدیران شهرداری تهران با رویکرد ترکیبی به دنبال پاسخ‌گویی به سوالات زیر می‌باشد:

۱. شایستگی‌های عمومی و اختصاصی مدیران شهرداری تهران کدامند؟
۲. اولویت‌بندی شایستگی‌های شناسایی شده مدیران شهرداری تهران به چه صورت است؟
۳. راهکارهای توسعه شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران متناسب با هر یک از شایستگی‌ها کدامند؟

## مبانی نظری و پیشینه پژوهش

### شایستگی

شایستگی، دانش، مهارت، توانایی، یا مشخصه دیگر (مثل خصلت، ذهنیت یا رویکرد) است که کمک می‌کند فرد به نتایج مطلوب در شغل خود دست یابد. شایستگی یک ویژگی به نسبت عمیق و پایدار شخصیت فرد است که با معیاری مرجع برای عملکرد مؤثر ویا عالی در یک شغل، رابطه علّی دارد. شایستگی‌ها را بسته به معیار عملکردی که پیش‌بینی می‌کنند، می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: حداقلی یا آستانه ای **(threshold)** و متمایزکننده یا اساسی **.(Core)** شایستگی‌های حداقلی، ویژگی‌هایی‌ست که هر کسی برای ورود به سازمان و عملکرد مؤثر (و حداقلی) در یک شغل نیاز دارد. شایستگی متمایزکننده، معیارهایی هستند که افراد عالی را از متوسط جدا می‌کنند. در این راستا مؤسسه ی جهانی هی گروپ دیکشنری شایستگی ها را که شامل ۴ شایستگی آستانه ای و ۱۵ شایستگی اساسی است ارائه نموده است (ساین و همکاران[1] ۲۰۲۲). شایستگی نوعی نگرش سیستمی به کارکنان است که همه صفات، ویژگی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مرتبط با اثربخشی در انجام وظایف و مسئولیت‌ها را شامل می‌شود. همچنین، شایستگی بیانگر این است که افراد چگونه باید وظیفه خود را انجام دهند یا در شرایط خاص چگونه واکنش نشان داده یا رفتار کنند. از تعاریف مربوط به شایستگی، چنین برمی‌آید که شایستگی تمام چیزهایی را در برمی‌گیرد که به گونه‌ای مستقیم یا غیرمستقیم بر روی عملکرد شغلی تأثیر داشته باشد.

[1] Singh & et l

## مدل‌های شایستگی

مدل‌های شایستگی به عنوان یک ابزار مهم توسعه منابع انسانی می‌باشد و کاربرد وسیعی در بخش‌های عمومی و خصوصی دارد و محققان از مدل‌های شایستگی‌های خاص سازمان جهت بهبود عملکرد افراد و یکنواخت کردن توانمندی‌های آنان با شایستگی‌های اصلی سازمانی استفاده می‌کنند و سازمان‌ها از طریق برنامه‌های آموزشی افراد را در کارهای‌شان شایسته‌تر و اثربخش‌تر می‌نمایند (دیور، ۲۰۱۹). مدل‌های شایستگی به عنوان مبنایی برای سیستم‌های مدیریت منابع انسانی استفاده می‌شود. این مدل‌ها نقش حیاتی را در هر فرآیند از سیستم‌های منابع انسانی دارا می‌باشند. از طریق شناسایی شایستگی مورد نیاز جهت اثربخشی در یک شغل فرآیند گزینش، آموزش و بهبود، ارزیابی عملکرد، برنامه‌ریزی جانشینی بر رفتارهایی که انطباق بیشتری با عملکرد موفقیت‌آمیز افراد دارد متمرکز می‌شود. مطمئناً استفاده و کاربرد مدل‌های شایستگی برای سازمان مزایای زیادی را در بر دارد. مدیران همواره در تلاش هستند تا جهت بهبود برنامه‌های آموزشی و اصلاح فرآیندهای گزینش افراد و اجرای طرح جانشینی نیروی انسانی از این مدل‌ها استفاده نمایند. فاکتورهایی مثل فرهنگ سازمانی نیازهای تجاری و تعهد تصمیم‌گیرندگان کلیدی بر استفاده درست از این مدل‌ها تأثیر زیادی می‌گذارد (آپمیر، دریل و کروگر[1] ۲۰۱۹). در جدول ۱، مدل‌های شایستگی مدیران به اختصار آورده شده است.

**جدول ۱. مدل‌های شایستگی مدیران (منبع: ساین و همکاران؛ ۲۰۲۳)**

| پژوهشگر | مولفه ها |
|---|---|
| **فیدلر و گارسیا[2]** | تجربه، سابقه خدمت، ذکاوت و فراست |
| **هاوس[3]** | اعتمادبه‌نفس، تسلط بر خویش، اعتقاد به باورها و عقاید شخصی |
| **بنیس[4]** | قاطعیت، سیستم ارتباطی قوی، ثابت قدم در اهداف، آگاهی از توانایی‌های خویش |
| **گانگنز و گو[5]** | اعتمادبه‌نفس، قدرت بیان، عامل تغییر، اعتقاد راسخ به هدف |
| **اسکانور[6]** | دانش، مهارت، توانایی، نگرش و انگیزه |

[1] *Upmeier, Driel & Krüger*
[2] Fiedler and Garcia
[3] Hows
[4] Beny's
[5] Gungens and Gu
[6] Escanor

| پژوهشگر | مولفه ها |
|---|---|
| **آلریچ**[1] | دانش تجاری، دانش بهتر عمل نمودن در حیطه منابع انسانی، مهارت‌های مدیریت تغییر، اعتبار پرسنل |
| **می‌یر و همکاران**[2] | دانش، توانایی، نقش، وظیفه، خصیصه شخصیتی |
| **فریدنبرگ**[3] | یادگیری، دنش و مهارت، تجربه، کاربرد اثربخش، تبادل اطلاعات روابط کاری، کار تیمی |
| **جیمز و وودکاک**[4] | دانش، مهارت، توانایی، ویژگی‌های شخصیتی |

## توسعه شایستگی

استراتژی توسعه شایستگی روشی است که به وسیله آن افراد می‌توانند شایستگی‌های‌شان را توسعه دهند. استراتژی‌های توسعه شایستگی، شکاف بین آنچه باید باشد و آنچه هست را از بین می‌برند. برای توسعه شایستگی‌های مدیریتی فعالیت‌ها و تمرین‌های خود توسعه‌ای، برگزاری کارگاه‌ها، سمینارها و دوره‌های آموزشی و نیز استفاده از ابزار آموزشی و کتب و منابع آموزشی را پیشنهاد داده و انواع روش-های توسعه را نیز در سه گروه؛ آموزش‌های حین خدمت و آموزش‌های رسمی و خود توسعه‌ای قرار می‌دهند. آن‌ها هم همچنین اخذ بازخور از دیگران به ویژه مقام مافوق و یا همکاران، انجام کار و یا تمرین شایستگی تحت نظر یک فرد مجرب، مشارکت در پروژه‌های چالشی و ایجاد تنوع در ماموریت-های کاری از جمله روش‌های شخصی خود توسعه‌ای معرفی می‌کنند (روبرو، آمرال و بروس[5]، ۲۰۲۲). شایستگی اغلب با شرکت در برنامه‌های آموزشی، به کار گیری مربیگری فردی و همچنین از طریق فرصت‌های شغلی مانند درگیری در پروژه‌های و فعالیت‌های تیمی توسعه می‌یابند. در جدول ۲، خلاصه جمع‌بندی شده‌ای از راهکارهای توسعه مدیران آورده شده است.

[1] Alrich
2Meier et al
3Friedenberg
4James and Woodcock
5Ribeiro, Amaral & Barros

**جدول ۲. راهکارهای توسعه مدیران (منبع: ادبیات پژوهش)**

| مولفه | ابعاد | توضیح |
|---|---|---|
| **خوشه‌های توسعه مدیران (بنولیان، ون اتا و ویندم[1]، ۲۰۱۹)** | روابط توسعه‌ای | روابط توسعه‌ای برگرفته از توسعه-ای است که طبیعی اتفاق می‌افتد که عمدتاً در محیط کار و دیگر محیط‌های زندگی انسانی رخ می-دهد. |
| | واگذاری‌های توسعه‌ای | هدف اصلی در سیستم‌های توسعه مدیران، انطباق درست واگذاری‌ها، متناسب با افراد است (به عبارتی، برای توسعه نیازها و هدف‌های تعریف شده، چالش‌های متناسب را برای مدیران ایجاد کنیم). |
| | فرایندهای بازخور | این فرایندها می‌تواند متفاوت باشد؛ از کمتر ساختاریافته‌ها (ارائه سوالاتی که یک رهبر می‌تواند داده‌های ورودی را از همکاران یا روسا در هنگام اجرای دستورات و عملکردها دریافت کند) تا کاملاً ساختاریافته (استاندارهای ۳۶۰ درجه، بازخورد از مراکز ارزیابی). |
| | برنامه‌های رسمی | چهار نوع از برنامه‌های توسعه مدیران را مطرح است که هر کدام از آن‌ها، اهداف متفاوتی را مدنظر دارد.<br>• برنامه‌های دانش‌محور |

[1] Bonvillian, Van Atta & Windham

| مولفه | ابعاد | توضیح |
|---|---|---|
| | | • آموزش مهارت‌ها<br>• برنامه‌های تشویقی- بازخوردی<br>• برنامه‌های رشد شخصی |
| | فعالیت‌های خودتوسعه‌ای | کتب، مقالات، گزارش‌ها و منابع آنلاین که می‌تواند به عنوان منبع مهم دانش برای رهبران نقش ایفا کند. |
| **توسعه شخصی مدیران (نارجا و حسین[1]، ۲۰۲۲)** | یادگیری و بهبود رفتاری | مدیریت اثربخش از درون آغاز می-شود. در واقع وقتی از افراد خواسته می‌شود که مدیران بزرگ را وصف کنند، جالب توجه است که بیشتر آنها از ویژگی‌های فردی یاد می-کنند تا ویژگی‌های بین فردی یا سازمانی. |
| | یادگیری چگونه آموختن | قوی‌ترین و مفیدترین چارچوب برای اندیشیدن درباره بهبود فردی مهارتهای مدیریتی ریشه در کارآلبرت باندورا و نظریه یادگیری اجتماعی آن دارد. نظریه یادگیرری باندروا بیان می‌کند که هر رفتار جدیدی حاصل سه عامل است، فرد، محیط و رفتار. و این سه عامل روی هم تاثیر دارند. |
| | قدرت حافظه و بازیابی | اگر مشاهدات شما در قالب یک نظریه یا چارچوب باشد و دلیل |

[1] Ngereja & Hussein

| مولفه | ابعاد | توضیح |
|---|---|---|
| | | موثر یا ناموثر بودن چیزی را که مشاهده کرده‌اید درک کنید، شانس بازیابی ان در هنگام نیاز بیشتر می‌شود. |
| | هوش فرهنگی | هوش فرهنگی نشان دهنده توانایی یک فرد برای کار موثر در شرایط مختلف و متنوع فرهنگی است. |
| | ارتباطات | . ارتباطات موثر نیازمند به رسیدن افراد به درک مشترک است. |
| | توانایی حل مسئله و اخلاقیات | بیشتر چارچوب‌های حل مسئله از نظر شکل و مفهوم ساده‌اند، ولی دامی که اینجا وجود دارد این است که فرض می‌شود که درک فهم ساده این چارچوبها به معنی اجرای آسان آن است. علاوه بر این حل مسئله بیشتر از هر مهارت دیگر، تابعی است از اینکه چه از دامهای باید اجتناب شود و چه کارهایی باید صورت گیرد. |
| **توسعه شایستگی مدیران (سیمینی و همکاران[1] ۲۰۲۱)** | تمرینات داخل کازیه | در این تمرین‌ها از ارزیابی‌شونده خواسته می‌شود، مواردی را که در شغل خود با آنها مواجه می‌گردد بررسی نماید. |
| | بازی های مدیریتی | در این روش گروهی از کاراموزان |

[1] Cimini et al

| مولفه | ابعاد | توضیح |
|---|---|---|
| | | در جلسه‌ای شرکت نموده، مسئله مربوطه را مورد بررسی قرار داده و در مورد آن تصمیم‌گیری می‌نمایند |
| | مطالعات موردی | مطالعات موردی معمولا چکیده و خلاصه‌ای از یک مسئله خاص و واقعی سازمان است. |
| | مدل سازی رفتار | روش مدلسازی رفتاری گاهی با ایفای نقش اشتباه گرفته می شود ولی این روش معمولا یک طرز برخورد از قبل تهیه و تنظیم شده ای را برای ایجاد مهارت های خاص مدیریت و سرپرستی به کارآموزان ارائه می نماید تا آنان از آن مدل رفتاری ارائه شده استفاده کرده و آن را الگوی رفتار خود قرار دهند. |
| | آموزش حساسیت | اهداف کلی آموزش حساسیت عبارت است از توسعه آگاهی های منابع انسانی در مورد الگوهای رفتاری خود و دیگران بالاخص رفتارهایی که ممکن است خود و یا دیگران نسبت به آنها حساسیت داشته باشد. |
| | تجربه حین کار | یادگیری از طریق تجربه را نمی توان از روش های آموزش و توسعه منابع انسانی جدا نمود ، یادگیری حین کار به گماشتن منابع انسانی |

| مولفه | ابعاد | توضیح |
| --- | --- | --- |
| | | به وظایف ساده محدود نمی گردد بلکه در مشاغل تخصصی فنی و حرفه ای هم از این روش استفاده می گردد. |
| | مربی گری | فرایند مربیگری، خلاء موجود میان سطح عملکرد فعلی و سطح عملکرد مطلوب یک فرد یا گروه را شناساسی و پرمی کند. این |
| | دانش سازمانی | متداول ترین این روش ها عبارتند از؛ چرخش در مشاغل برای سازمان های سنتی و برای سازمان هایی که در آنها شیوه های مدیریت مشارکتی اعمال می گردد و روش چند جانبه. |
| | سفرهای یادگیری | به یک تجربه یادگیری برنامه ریزی شده اشاره دارد که در طول زمان اتفاق می افتد و شامل جنبه ها و تجربیات مختلف یادگیری با استفاده از تکنیک ها و بسترهای متعدد است. |
| | مرشدیت | رابطه‌ای است که در آن یک فرد مجرب یا دانشمند به فردی تازه‌کار و نوپا آموزش‌های لازم را ارئه می‌کند. |

## پیشینه تجربی پژوهش

در این قسمت شایستگی‌های شناسایی شده در مطالعات مرتبط داخلی و خارجی در جدول شماره ۳ آورده شده است.

**جدول ۳. شایستگی‌های شناسایی شده در پژوهش‌های گذشته**

| نویسنده | سال | عنوان پژوهش | شایستگی های اصلی |
|---|---|---|---|
| **کهراز و همکاران** | ۱۴۰۱ | طراحی مدل شایستگی در حوزه ورزش حرفه‌ای بر اساس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت | تعامل فراملی، عبور از سنت‌گرایی، هم‌پیمانی، اهرم‌های فشار، ویژگی‌های شخصی، تغییر، اطمینان و خاطرجمعی. |
| **محمدی و خلیلی** | ۱۴۰۱ | ارائه الگوی شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها | ذهنی - بینشی، درون فردی، عملکردی، درون فردی و اخلاقی |
| **معتمدی و همکاران** | ۱۴۰۰ | طراحی مدل شایستگی های مدیران واحدهای تولیدی | شایستگی های حرفه ای شامل؛ مدیریت ، فردی ، محیط کسب وکار، اعتقادی –اخلاقی ، فنی متخصص ، آکادمیک وعمومی |
| **کریمی وهمکاران** | ۱۳۹۹ | ارائه مدل شایستگی اختصاصی استادان دانشگاه | تشکیل گروه های کاری وتیم سازی وتوسعه شایستگی کارکردن درقالب گروه وتیم، توسط افرادشایسته درکنارساختارسازمانی مناسب برای توسعه شایستگی ها وآموزش های مهارتی استادان ، ازاهمیت برخوردارند. |
| **غضنفری وهمکاران** | ۱۳۹۹ | مدل سازی مولفه های موثرنظام مدیریت منابع انسانی برانتصاب مدیران | ابعادسیستم مدیریت منابع انسانی وانتصاب مدیران مبتنی برشایستگی موردتاییداست. |

| نویسنده | سال | عنوان پژوهش | شایستگی های اصلی |
|---|---|---|---|
| | | درمراکزآموزش عالی | |
| **خنیفروهمکاران** | ۱۳۹۸ | طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی جهت استفاده درمرکزارزیابی وتوسعه | دانشی ، حرفه ای ،شخصیتی، اجرایی، رهبری وهدایت،ارتباطی واداراکی |
| **بسیجی وهمکاران** | ۱۳۹۸ | ارائه مدل شایستگی مدیران بازاریابی بین المللی | حوزه فناوری اطلاعات، مدیریتی، بازاریابی، فنی، مالی-اقتصادی |
| **اسدی وهمکاران** | ۱۳۹۷ | طراحی وتدوین الگوی شایستگی مدیران دولتی ایران | مدیریت فرهنگ سازمان های دولتی ،ساختاروتشکیلات ،سرمایه انسانی ومدیریت روابط مردم بازمان های دولتی |
| **قاسم لی** | ۱۳۹۶ | الگوی جدیدبرای ارزیابید، سنجش عملکردوتعیین | ویژگی های فردی، مهارت ها |
| **حافظی و همکاران** | ۱۳۹۶ | شناسایی شاخص های ارزیابی شایستگی های آموزشی مدیران شهرداری تهران | ادراکی، انسانی و فنی |
| **جمشیدی کهساری و همکارن** | ۱۳۹۵ | طراحی والگوی توسعه شایستگی رهبری درسازمان های خدمات شهری | فردی ذهنی، فردی شخصیتی، بین فردی، سازمانی، فراسازمانی |
| **پن وکوئن** | ۲۰۱۹ | ساخت یک مقیاس | مدیریت تعارض،ارتباطات شفاهی،هماهنگی بین فردی، دانش حرفه ای ،مدیریت بحران ،مدیریت |

| نویسنده | سال | عنوان پژوهش | شایستگی های اصلی |
|---|---|---|---|
| | | شایستگی های مدیریتی | زمان |
| **هورراسووهمکاران** | ۲۰۱۹ | شایستگی های مدیران سازمان های صنعتی | تفکراستراتژیک،مدیریت زمان،نتیجه گرایی،رهبری |
| **اندره وهمکاران** | ۲۰۱۷ | شایستگی های کلیدی مدیران پروژه | فردی(تجربه فردی وپیشینه تحصیلات) وسازمان(بکارگیری تجربه هاوعملکرددرسازمان) |
| **تاباسی وهمکاران** | ۲۰۱۶ | شایستگی های کلیدی رهبران | ذهنی (قضاوت وتحلیل انتقادی)ومدیریتی(مدیریت منابع) |

## روش‌شناسی پژوهش

با توجه به اینکه هدف از پژوهش حاضر طراحی مدل توسعه شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران می‌باشد؛ به لحاظ هدف می‌توان آن را در دسته پژوهش‌های کاربردی قلمداد کرد. با توجه به شیوه انجام کار، پژوهش حاضر بر مبنای رویکرد روش‌های آمیخته[1]انجام شد. مطالعه به روش‌های آمیخته، مستلزم گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی و کمّی در یک مطالعه است که در آن داده‌ها به‌صورت همزمان[2] یا متوالی[3] گردآوری می‌شوند و تلفیق داده‌ها در یک یا چند مرحله از پژوهش صورت می‌پذیرد. نظر به لزوم انجام پژوهش به روش کیفی قبل از روش کمّی برای کاوش شایستگی‌ها، در این پژوهش از «طرح اکتشافی متوالی[4]» به‌عنوان راهبرد پژوهش در روش‌های آمیخته استفاده شد. بر مبنای این راهبرد، داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل و متعاقب آن داده‌های کمّی گردآوری و اولویت-بندی شدند بطو ی که وزن و جایگاه هر شایستگی مشخص شد و پس از آن تحلیل شدند. در قسمت کیفی پس از انجام مصاحبه ، تکنیک تحلیل تم به کار گرفته شد. تحلیل تم روشی برای تعیین، تحلیل و بیان الگوهای (تم‌های) موجود درون داده‌هاست. این روش داده‌ها را سازماندهی و در قالب جزئیات توصیف می‌کند. اما می‌تواند از این فراتر رفته و جنبه‌های مختلف موضوع پژوهش را نیز تفسیر کند

1Mixed methods approach
2Concurrently
3Sequentially
4The Exploratory Sequential Design

(توماس[1] ۲۰۰۳: ۳۲). تم انتزاعی‌ترین سطح داده‌هاست که شکل گرفتن و انتخاب آنها بستگی زیادی به ساختارهای تحقیق دارد (ریان و برنارد[2] ۲۰۰۳: ۲۴). استفاده مطالعه کیفی بویژه روش تحلیل تم زمانی ضرورت پیدا می‌کند که اطلاعات اندکی در مورد پدیده مورد مطالعه وجود داشته باشد و یا اینکه در مطالعات و تحقیقات انجام شده در ارتباط با موضوع مورد نظر، فقدان یک چارچوب نظری که به صورتی جامع به تبیین موضوع بپردازد مشهود باشد. علی‌رغم مطالعات و تحقیقاتی که در حوزه شایستگی‌های مدیران صورت گرفته است؛ تحقیقات اندکی برای ارائه یک الگوی جامع توسعه شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران صورت گرفته است.

جامعه آماری پژوهش حاضر در دو قسمت کیفی و کمی؛ نمونه‌گیری هدفمند از نوع روش متوالی یا متواتر است. نمونه‌گیری هدفمند که یک روش نمونه‌گیری غیراحتمالی است، روشی جهت انتخاب هدف‌دار واحدهای پژوهش برای کسب دانش یا اطلاعات است (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۱). جدول شماره ۴ و ۵، اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه آماری را در بخش کیفی و کمی به صورت مجزا نشان می‌دهد.

**جدول ۴. آمار توصیفی جمعیت‌شناختی جامعه آماری (بخش کیفی)**

| **سطح تحصیلات** | | **دانشگاهی - اجرایی** | | **سابقهٔ کاری** | |
|---|---|---|---|---|---|
| **متغیر** | **فراوانی** | **متغیر** | **فراوانی** | **متغیر** | **فراوانی** |
| **کارشناسی ارشد** | ۵ | اجرایی | ۹ | کمتر از ۵ سال | - |
| **دکتری** | ۷ | دانشگاهی | ۳ | بین ۵ ـ۱۰ سال | - |
| **کل** | ۱۲ | | | بین ۱۰ـ ۱۵ سال | ۸ |
| | | | | بالای ۱۵ سال | ۴ |

[1] Thomas
[2] Ryan & Bernard

**جدول ۵. آمار توصیفی جمعیت‌شناختی جامعه آماری (بخش کمی)**

| سطح تحصیلات | | دانشگاهی - اجرایی | | سابقهٔ کاری | |
|---|---|---|---|---|---|
| متغیر | فراوانی | متغیر | فراوانی | متغیر | فراوانی |
| کارشناسی | ۸ | اجرایی | ۱۳ | کمتر از ۵ سال | ۲ |
| ارشد | | | | | |
| دکتری | ۵ | دانشگاهی | - | بین ۵ ـ ۱۰ سال | ۳ |
| کل | ۱۳ | | | بین ۱۰ـ ۱۵ سال | ۵ |
| | | | | بالای ۱۵ سال | ۳ |

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر با توجه به آنچه پیش‌تر بیان شد به دو قسمت؛ یافته‌های کیفی و کمی تفکیک می‌شود. در بخش کیفی به الگوی شایستگی مدیران با استفاده تحلیل تم بدست آمده پرداخته می‌شود و در قسمت کمی به اولویت‌بندی شایستگی‌های مدیران بر طبق دیدگاه خبرگان پرداخته می‌شود.

## مدل شایستگی مدیران

به منظور بررسی و تحلیل یافته‌های مصاحبه، همانطور که گفته شد از تکنیک تحلیل مضمون بهره گرفته شده است. جداول ۶و ۷، قسمتی از مراحل تحلیل مضمون را نشان می‌دهد.

**جدول ۶. نقل قول‌ها و مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش (نتایج کدگذاری اولیه مصاحبه‌ها)**

| گزیده نقل قول‌ها | کدهای توصیفی |
|---|---|
| در شهرداری تهران، با منظومه‌ای از مأموریت‌ها مواجه هستیم که در خلاء و بدون اینکه در ذهنمان وجوهی از مشارکت، همکاری و یا یکپارچگی در انجام این مأموریت‌ها با بقیه دستگاه‌ها در مقیاس ملی و محلی داشته باشیم، نمی‌توانیم این مأموریت‌ها را به درستی به انجام برسانیم. | **تعاملات بین سازمانی** |
| باید پروژه‌های تحولی را به فرجام برساند. اولویت گذاری کند و چند تحول ایجاد کند. | **برنامه ریزی تحول‌گرایی** |
| همه ما در مسیر یادگیری هستیم و باید تلاش کنیم که فرصت‌هایی برای یادگیری خلق کنیم. | **یادگیری مستمر** |
| اصالت برای من توانمندی افراد است. از بین همان معاونین سابق اداره کل‌ها شایسته گزینی کردم و همان‌ها را ارتقاء دادم. | **مدیریت استعدادها** |
| باید قوای تحلیلی خیلی خوبی داشته باشد. فردی باشد که جامع نگری خیلی خوبی هم داشته باشد. | **قدرت تجزیه و تحلیل جامع نگری** |
| از مسائل مدیریت شهری شناخت خیلی خوبی داشته باشد. هم بایستی سوابق و سیر تاریخی مناسبات گذشته سازمان را بداند و هم با روش‌های جدید اداره یک سازمان خدماتی بزرگ در مقیاس شهرداری تهران آشنا باشد. | **شناسایی مسائل و مشکلات**<br>**آگاهی از سابقه سازمان**<br>**آگاهی از روش‌های جدید** |
| اما اصلاً اجازه نمی‌دادم کارشناس در فضایی غیر از فضای حرفه‌ای معطوف به کار صحبت کند که فضاسازی غیر رسمی ایجاد شود. | **رفتار حرفه‌ای** |
| فرد باید کاملاً نقد پذیر باشد، آستانه تحمل بالا و مدیریت هیجانات خیلی بالایی داشته باشد، چون باید بتوانید تنش‌ها را هضم کنید و با یک متانت و با مکانیزمی به دنبال مبنا و محتوا برای متقاعد کردن فرد بروید، وگرنه کار پیش نمی‌رود. | **انتقادپذیری**<br>**متقاعدکنندگی**<br>**مدیریت هیجان**<br>**حفظ آرامش** |
| اصلاً نمی‌شود محافظه کاری کرد. یا نباید مسئولیتی را پذیرفت یا باید درست انجام داد. | **شجاعت/جسارت**<br>**مسئولیت‌پذیر** |
| ذهن آن‌ها را از مفاهیم غیر کاربردی اشباع می‌کنیم که هم به فرد توهم می‌دهد و هم هیچ کاربردی در مسیر کار این سازمان ندارد. | **آموزش هدفمند کارمندان** |
| من در هرجا کار می‌کنیم از دو دسته آدم راحت نمی‌گذرم، یکی افرادی که خیلی از آن‌ها تعریف می‌کنند، یکی هم افرادی که خیلی زیرآب آن‌ها زده | **شناخت درست از کارمندان** |

| گزیده نقل قول‌ها | کدهای توصیفی |
|---|---|
| می‌شود. در مورد این دو دسته آدم در ۳، ۴ ماه اول کارم به راحتی تصمیم به ارتقاء، حذف یا تنزل نمی‌گیرم. | **تحت تأثیر نبودن عدم قضاوت عجولانه** |
| برای اینکه الانتان را به صورت آنی راه بیاندازید، آینده شهر را برای ۱۰۰ سال می‌فروشید. | **آینده‌نگری** |
| کاریزما و رهبر بودن خیلی مهم است. باید پذیرفته شده و سرشناس باشد. | **مقبولیت معروفیت** |
| روی کاری که درست است تاکید کنید. | **پیگیری** |
| پس مدیر باید نگاه استراتژیک داشته باشد. | **داشتن استراتژی** |

**جدول ۷. توضیح و تعریف شایستگی‌های موردنیاز مدیران شهری به تفکیک اختصاصی و عمومی**

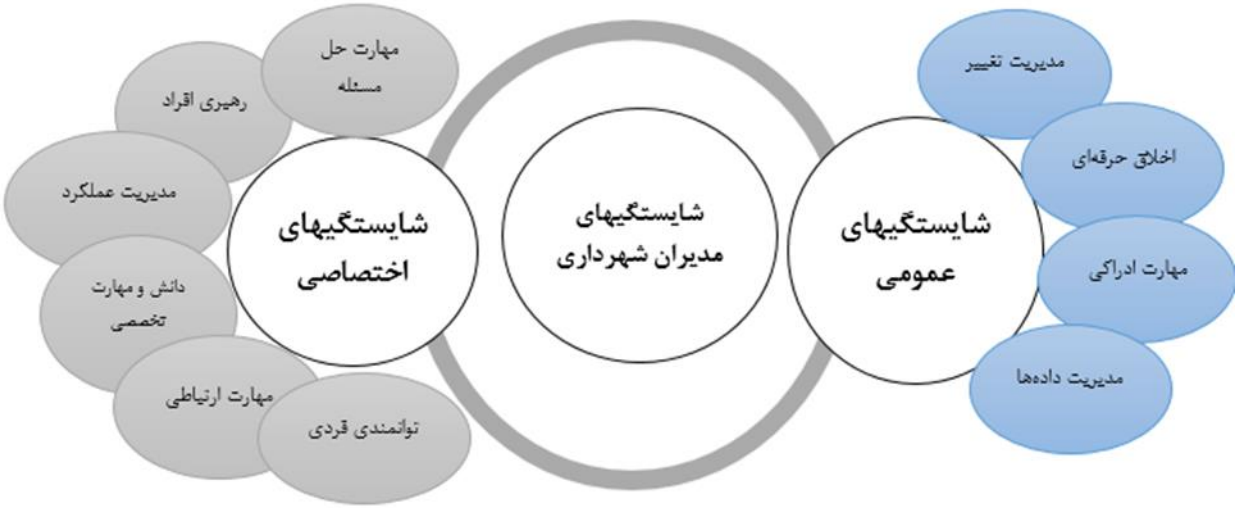
| نوع شایستگی | نام شایستگی | توضیحات |
|---|---|---|
| **اختصاصی** | **مهارت ارتباطی** | مهارت ارتباطی به برقراری تعامل سازنده با همه افراد و سازمان‌هایی که به نوعی با مدیریت در تماس هستند، اشاره دارد. یک مدیر دارای شایستگی مهارت ارتباطی می‌تواند به خوبی با کارمندان و زیرمجموعه خود تعامل کرده و حتی بین پرسنل نیز نوعی همکاری و دوستی ایجاد کند و آنها را تشویق به کارهای تیمی و تیم‌سازی کند. همچنین با سایر سازمان‌های نیز تعامل سازنده داشته و همکاری و تعاملات بین سازمانی را به بهترین نحو مدیریت می‌کند. مدیر با این شایستگی می‌تواند با هر کس متناسب با سطح سواد و ویژگی‌های اخلاقی و فرهنگیش ارتباط مؤثر و سازنده برقرار کند. |
| | **توانمندی‌های فردی** | هر مدیری نیاز است که یکسری ویژگی‌ها و توانمندی‌های فردی داشته باشد. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به مدیریت هیجان، حفظ آرامش و خونسردی در مواقع بحرانی و انتقادپذیری و پذیرش نظر دیگران اشاره کرد. ضمن اینکه یک مدیر باید نظر دیگران را در مواقع لزوم بپذیرد، باید مراقب باشد که در این امر زیاده‌روی نکرده و بیش از حد تحت تأثیر دیگران قرار نگیرد. |
| | **دانش و مهارت تخصصی** | یک مدیر خوب و شایسته باید از دانش روز آگاه بوده و به‌طور مستمر در حال یادگیری و آموزش باشد. علاوه بر آگاهی از دانش روز یک مدیر شهرداری باید به فرهنگ منطقه تحت مدیریت خود آگاه باشد و راجع به آن کسب اطلاعات کند. |

| نوع شایستگی | نام شایستگی | توضیحات |
|---|---|---|
| | **تفکر راهبردی** | تفکر راهبردی به تفکر تحلیلی قوی مدیر برمی‌گردد. مدیری که به لحاظ تفکر تحلیلی و حل مسأله قوی است، می‌تواند راه‌حل‌های مناسبی جهت رفع مشکلات یا بهتر شدن روال انجام کارها ارائه دهد. داشتن راه‌حل مناسب مستلزم فهم موضوعات و مشکلات و ریشه‌یابی آنها است. بنابراین فردی با توانایی حل مسأله باید توان تجزیه و تحلیل مسائل را داشته باشد و بتواند از زوایای مختلف به موضوعات نگاه کرده و با درنظر گرفتن تمامی جنبه‌ها راه‌کار مناسب و مقتضی با شرایط را ارائه دهد. |
| | **رهبری افراد** | رهبری افراد یک ویژگی مهم در مدیریت کردن امور است. مدیری که رهبر توانایی است از نظر اکثریت پرسنل مقبول بوده و مورد پذیرش است. علاوه بر این در جهت استعداد کارمندان تلاش کرده و آموزش‌های متناسبی برای آن‌ها درنظر می‌گیرد. همچنین گاها تفویض اختیار کرده و از این طریق در پرسنل خود ایجاد انگیزه کرده و به نحو احسن جانشین-پروری می‌کند. |
| | **مدیریت عملکرد** | مدیریت عملکرد به شایستگی اشاره دارد که مدیر تلاش می‌کند عملکرد خودش و دیگران را در جهتی هدایت کند که به نتیجه مدنظر برسد. برای رسیدن به این مطلوب نیاز است که مدیر جسارت و شجاعت لازم را داشته باشد، نتیجه‌گرا بوده و قدرت چانه‌زنی داشته باشد تا بتواند دیگران را اقناع کرده و در جهت تصمیمات خود کارها را پیش ببرد. |
| **عمومی** | **اخلاق حرفه‌ای** | اخلاق‌حرفه‌ای به ویژگی‌های رفتاری مدیر که تحت تأثیر اخلاق و ارزش-های فردی قرار می‌گیرد، اشاره دارد. یک مدیر با اخلاق در کار خود مسولیت‌پذیر بوده و وظائف محوله را با تمام توان و به نحو احسن انجام می‌دهد. چنین مدیری از دروغ و نیرنگ به دور بوده و از موقعیت و جایگاه خود سوءاستفاده نکرده و چون کار خطایی از او سر نزده در شفاف‌سازی امور کوتاهی نمی‌کند. او خود را خادم مردم دانسته و همه تلاشش را جهت پاسخگویی و خدمت به مردم می‌کند و همیشه در دسترس کارمندان خود بوده و به‌طور مستقیم و بی‌واسطه با آنها ارتباط برقرار می‌کند. |
| | **مهارت ادراکی** | مهارت ادراکی به وسعت دید مدیر برمی‌گردد. یک مدیر توانا باید بتواند کلیه جوانب امر را در نظر گرفته و نتیجه اقداماتش را در آینده پیش‌بینی کند و به نوعی آینده‌نگر باشد. مدیری با مهارت ادراکی باید بتواند به |

| نوع شایستگی | نام شایستگی | توضیحات |
|---|---|---|
| | | درستی هدف‌گذاری کرده و استراتژی‌های لازم برای رسیدن به این اهداف را اتخاذ کند. |
| | **مدیریت تغییر** | مدیریت تغییر یکی از شایستگی‌هایی است که به تحول‌آفرینی و خلاقیت مدیر اشاره دارد. مدیرانی با این شایستگی معمولا در امور پیشگام بوده و منشأ ایجاد تغییر و تحولات نوین در سازمان هستند. این شایستگی به بلوغ سازمان کمک بسیاری می‌کند. |
| | **مدیریت داده‌ها** | با توجه به پیشرفت تکنولوژی در دنیا امروز و نقش کلیدی اطلاعات در تصمیم‌گیری توانایی مدیریت داده برای مدیران لازم و ضروری است. یک مدیر باید با تکنولوژی روز آشنا باشد و بتواند از سامانه‌های هوشمند استفاده کند. |

## شایستگی‌های مدیران






**شکل ۱. مدل شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران (منبع: یافته‌های پژوهش)**

## اولویت‌بندی شایستگی‌های مدیران

در این بخش، شایستگی‌های مستخرج از بخش کیفی که در دو طبقه عمومی و خصوصی دسته‌بندی شده‌اند، در قالب پرسشنامه زوجی مورد مقایسه قرار گرفتند تا اهمیت هر یک از شایستگی‌ها در قیاس با سایر شایستگی بر اساس نظر خبرگان مرحله اول مشخص گردند. بعد از گردآوری داده‌ها، با تکنیک تحلیل سلسله مراتبی شایستگی‌ها وزن‌دهی شدند.

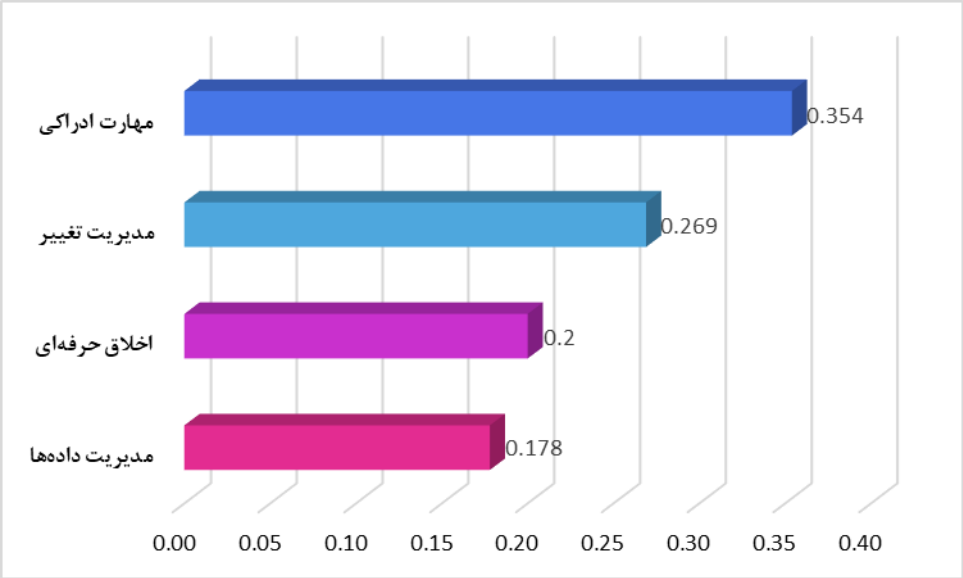
بعد از تجزیه‌وتحلیل پرسشنامه مرتبط با شایستگی‌های عمومی، بیشترین میانگین هندسی برابر با ۲/۰۸۵ و متعلق به مقایسه بین مهارت ادراکی و مدیریت داده‌ها است. همچنین کمترین میانگین برابر با ۱/۱۸۸ و متعلق به مقایسه بین مهارت ادراکی و مدیریت تغییر است. با توجه به ستون واریانس هندسی نیز چنین استنباط می‌شود که بیشترین پراکندگی آرا مربوط به مقایسه دو شایستگی مهارت ادراکی و مدیریت تغییر با واریانس ۰/۶۴۵ است؛ با مراجعه به پرسشنامه‌های تکمیل شده مشاهده می‌شود که از ۱۱ نفر پاسخگو، ۵ نفر به اهمیت بیشتر مهارت ادراکی و ۵ نفر به اهمیت بیشتر مدیریت تغییر رای داده‌اند و یک نفر هم اهمیت این دو شایستگی را برابر دانسته است. در مقابل کمترین پراکندگی آرا متعلق به مقایسه بین مدیریت تغییر و مدیریت داده‌ها با واریانس هندسی برابر با ۰/۵۶۶ است. بنابراین، از بین ۴ شایستگی عمومی مهارت ادراکی با ضریب ۰/۳۵۴ دارای بالاترین وزن بوده و از نظر متخصصین در مقایسه با ۳ شایستگی عمومی دیگر اولویت اول را دارد. شایستگی‌های مدیریت تغییر، اخلاق حرفه‌ای و مدیریت داده‌ها به ترتیب در اولویت‌های بعدی قرار می‌گیرند. مجموع اوزان برابر با یک می‌شود.

همچنین بعد از تجزیه‌وتحلیل پرسشنامه مرتبط با شایستگی‌های اختصاصی مدیران شهرداری، بیشترین میانگین هندسی برابر با ۲/۹۳۱ و متعلق به مقایسه بین دانش و مهارت تخصصی و رهبری

افراد است. همچنین کمترین میانگین برابر با ۱/۰۵۱ و متعلق به مقایسه بین تفکر راهبردی و رهبری افراد است. با توجه به ستون واریانس هندسی نیز چنین استنباط می‌شود که بیشترین پراکندگی آرا مربوط به مقایسه دو شایستگی دانش و مهارت تخصصی و مدیریت عملکرد با واریانس ۰/۶۵۶ است؛ با مراجعه به پرسشنامه‌های تکمیل شده مشاهده می‌شود که از ۱۳ نفر پاسخگو، ۵ نفر به اهمیت بیشتر مدیریت عملکرد و ۵ نفر به اهمیت بیشتر دانش و مهارت تخصصی رای داده‌اند و یک نفر هم اهمیت این دو شایستگی را برابر دانسته است. در مقابل کمترین پراکندگی آرا متعلق به مقایسه بین مهارت ارتباطی و تفکر راهبردی با واریانس هندسی برابر با ۰/۴۲۲ است. از بین ۱۳ نفر پاسخگو، تنها یک نفر معتقد بود که شایستگی مهارت ارتباطی از شایستگی تفکر راهبردی مهمتر است. بنابراین، از بین ۶ شایستگی اختصاصی رهبری افراد با ضریب ۰/۲۵۶ دارای بالاترین وزن بوده و از نظر متخصصین در مقایسه با ۵ شایستگی اختصاصی دیگر اولویت اول را دارد. شایستگی‌های تفکر راهبردی، دانش و مهارت تخصصی، مدیریت عملکرد، توانمندی‌های فردی و مهارت ارتباطی به ترتیب در اولویت‌های بعدی قرار می‌گیرند. مجموع اوزان برابر با یک می‌شود. جدول ۸ و ۹ و همچنین نمودار ۱ و ۲ به خلاصه‌ای از یافته‌های بخش کمی اشاره دارد.

**جدول ۸: میانگین هندسی و واریانس هندسی شایستگی‌های عمومی در مقایسه‌ی با یکدیگر**

| شایستگی اول | شایستگی دوم | میانگین هندسی | واریانس هندسی |
|---|---|---|---|
| اخلاق حرفه‌ای | مهارت ادراکی | ۱/۸۷۲ | ۰/۶۲۱ |
| | مدیریت تغییر | ۱/۳۴۳ | ۰/۶۲۲ |
| | مدیریت داده‌ها | ۱/۱۹۱ | ۰/۵۸۷ |
| مهارت ادراکی | مدیریت تغییر | ۱/۱۸۸ | ۰/۶۴۵ |
| | مدیریت داده‌ها | ۲/۰۸۵ | ۰/۵۸۷ |
| مدیریت تغییر | مدیریت داده‌ها | ۱/۳۶۶ | ۰/۵۶۶ |

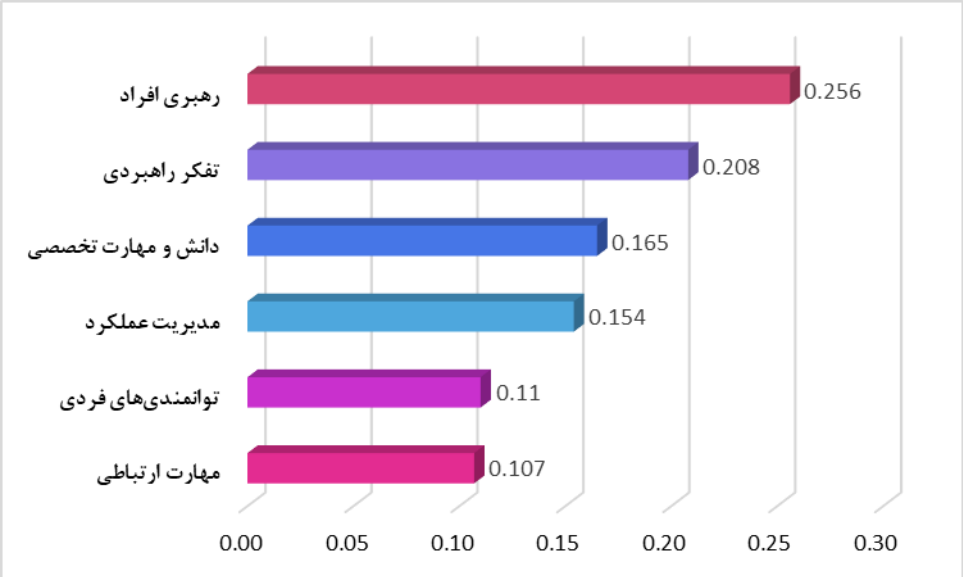



**نمودار ۱. مقایسه وزن هر شایستگی عمومی**

**جدول ۹. میانگین هندسی و واریانس هندسی شایستگی‌های اختصاصی در مقایسه‌ی با یکدیگر**

| شایستگی اول | شایستگی دوم | میانگین هندسی | واریانس هندسی |
|---|---|---|---|
| | توانمندی‌های فردی | ۱/۴۸۳ | ۰/۶۰۵ |
| | دانش و مهارت تخصصی | ۲/۳۱۱ | ۰/۶۰۸ |
| مهارت ارتباطی | تفکر راهبردی | ۲/۶۰۵ | ۰/۴۲۲ |
| | مدیریت عملکرد | ۱/۳۱۴ | ۰/۶۳۶ |
| | رهبری افراد | ۲/۰۹۴ | ۰/۵۶۱ |
| | دانش و مهارت تخصصی | ۱/۴۷۷ | ۰/۴۴۷ |
| توانمندی‌های فردی | مهارت حل مسأله | ۱/۳۱۷ | ۰/۵۴۷ |
| | مدیریت عملکرد | ۱/۵۸۶ | ۰/۵۲۸ |

| شایستگی اول | شایستگی دوم | میانگین هندسی | واریانس هندسی |
|---|---|---|---|
| | رهبری افراد | ۱/۹۱۱ | ۰/۵۵۱ |
| | تفکر راهبردی | ۱/۲۶۳ | ۰/۶۳۶ |
| دانش و مهارت تخصصی | مدیریت عملکرد | ۱/۲۵۶ | ۰/۶۵۶ |
| | رهبری افراد | ۲/۹۳۱ | ۰/۴۳۳ |
| تفکر راهبردی | مدیریت عملکرد | ۱/۳۴۷ | ۰/۴۵۳ |
| | رهبری افراد | ۱/۰۵۱ | ۰/۵۱۲ |
| مدیریت عملکرد | رهبری افراد | ۱/۲۸۶ | ۰/۵۳۷ |



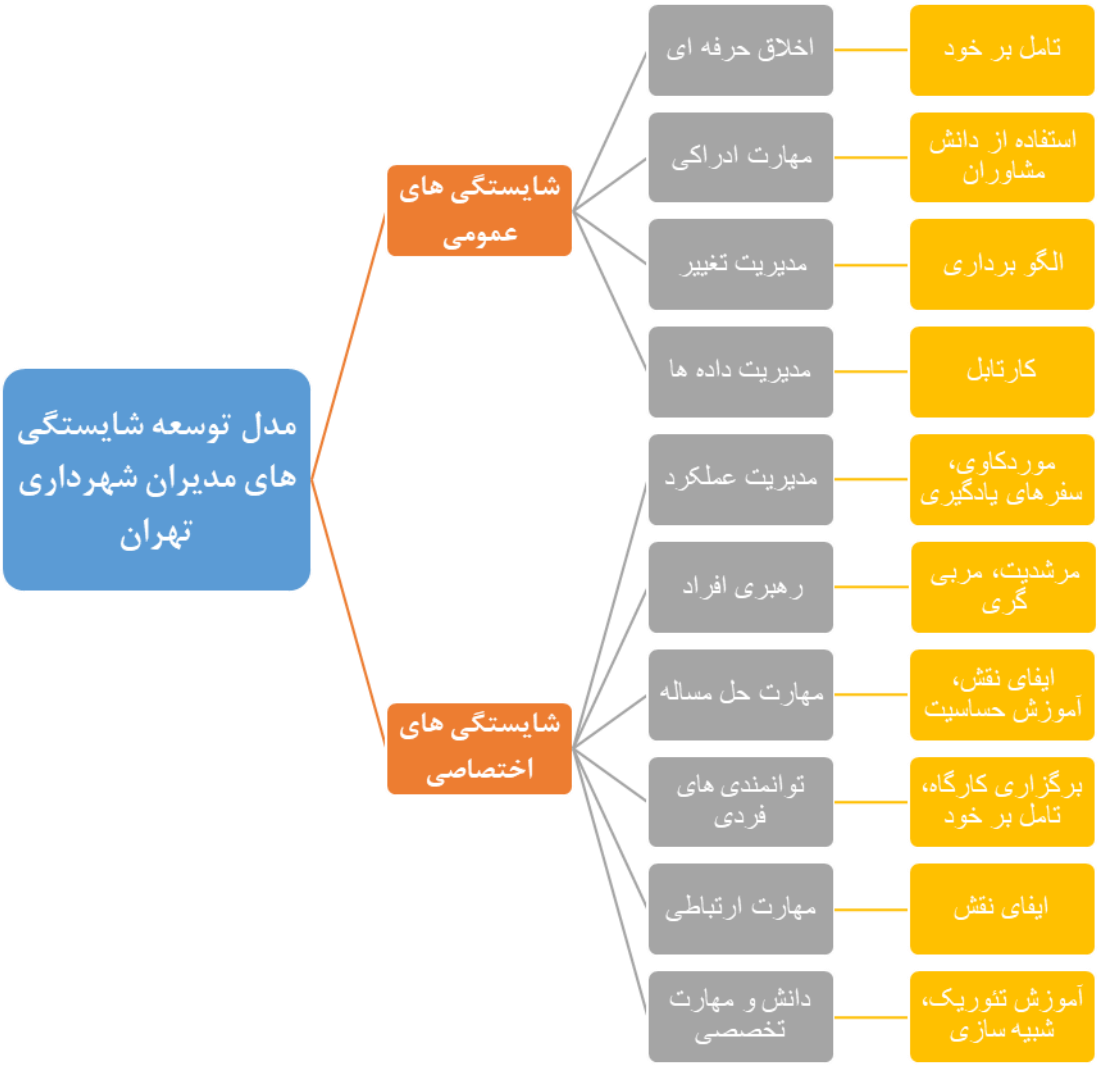

**نمودار ۲. مقایسه وزن هر شایستگی اختصاصی**

در ادامه به منظور مشخص کردن این موضوع که شایستگی‌های شناسایی شده برای مدیران شهرداری تهران با کدام روش‌های توسعه مدیران، قابل توسعه است، ماتریسی از مدل شایستگی و الگوهای توسعه تهیه شده و در اختیار خبرگان قرار گرفت. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل ماتریس که در جدول ۸ نشان داده شده است، بهترین روش برای توسعه مولفه‌های شایستگی‌های شناسایی شده مدیران شهری

در شکل ۲، روبه‌روی هر شایستگی آورده شده است. روش‌های توسعه ارائه شده جلوی هر یک از شایستگی‌های بدست آمده بر مبنای بالاترین میانگین ارائه شده از سوی خبرگان بوده است. به طور کلی می‌توان روش‌های توسعه شایستگی‌های مدیران شهری را به دو گروه توسعه فردی و توسعه سازمانی طبقه‌بندی کرد. در روش‌های توسعه فردی با تمرکز فرد بر افزایش مهارت‌های به وسیله شخصی بوده در حالی که در روش‌های توسعه سازمانی، توسعه شایستگی‌های شناسایی شده بر تمرکز بر برنامه‌های سازمانی و بیرون از سازمانی می‌باشد.

**جدول ۹. ماتریس شایستگی‌ها و روش‌های توسعه شایستگی‌ها (منبع: یافته‌های پژوهش)**

| روش‌های توسعه / شایستگی‌ها | اخلاق حرفه‌ای | مدیریت تغییر | مهارت ادراکی | مدیریت داده‌ها | توانمندی فردی | مدیریت عملکرد ا | رهبری افراد | مهارت حل مساله | | دانش ومهارت تخصصی |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تامل بر خود | ٪۳۸ | ٪۵ | ٪۲۵ | ٪۱۳ | ٪۲۸ | ۰ | ٪۱۸ | ٪۱۱ | ٪۲۹ | ٪۱۶ |
| استفاده از دانش مشاوران | ۰ | ٪۱۹ | ٪۴۸ | ٪۱۴ | ۰ | ٪۱۷ | ٪۱۱ | ٪۱۹ | ٪۱۵ | ٪۲۷ |
| الگو برداری | ٪۱۲ | ٪۳۹ | ٪۱۵ | ٪۱۷ | ٪۸ | ٪۱۹ | ٪۱۰ | ٪۹ | ٪۱۸ | ٪۱۶ |
| کارتابل | ۰ | ٪۹ | ٪۶ | ٪۳۷ | ۰ | ٪۱۲ | ٪۷ | ٪۱۴ | ۰ | ٪۹ |
| موردکاوی | ٪۹ | ٪۷ | ۰ | ٪۲۰ | ٪۱۲ | ٪۲۸ | ٪۱۴ | ۰ | ٪۱۰ | ٪۱۸ |
| ایفای نقش | ۰ | ٪۵ | ۰ | ۰ | ٪۱۵ | ۰ | ٪۱۲ | ٪۲۹ | ٪۳۵ | ۰ |
| آموزش حساسیت | ٪۱۰ | ۰ | ۰ | ٪۱۰ | ۰ | ٪۱۰ | ۰ | ٪۳۷ | ۰ | ٪۳۱ |
| مربی‌گری | ٪۱۲ | ٪۱۱ | ٪۱۰ | ٪۱۲ | ٪۱۰ | ٪۱۲ | ٪۱۰ | ٪۸ | ٪۱۰ | ٪۸ |
| برگزاری کارگاه | ٪۱۰ | ٪۱۵ | ٪۱۲ | ٪۱۰ | ٪۳۶ | ٪۱۰ | ٪۳۸ | ٪۱۱ | ٪۱۲ | ٪۹ |
| آموزش تئوریک | ٪۲۰ | ۰ | ٪۱۰ | ٪۲۰ | ٪۱۲ | ٪۲۰ | ٪۸ | ٪۹ | ٪۱۰ | ۰ |
| شبیه‌سازی | ٪۱۱ | ٪۱۰ | ٪۲۰ | ٪۱۱ | ٪۱۱ | ٪۱۱ | ٪۷ | ۰ | ٪۲۰ | ٪۲۹ |
| مرشدیت | ۰ | ٪۸ | ٪۱۱ | ۰ | ٪۱۰ | ۰ | ٪۳۳ | ٪۹ | ٪۱۱ | ٪۱۲ |
| سفرهای یادگیری | ٪۱۰ | ۰ | ۰ | ٪۱۰ | ٪۲۰ | ٪۱۰ | ۰ | ٪۱۰ | ۰ | ٪۱۸ |




**شکل ۲. مدل توسعه شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران (منبع: یافته‌های پژوهش)**

## بحث و نتیجه‌گیری

شایستگی ترکیبی از ویژگی‌ها و قابلیت‌های اساسی افراد است که به عملکرد موثر و اثربخش آن‌ها مطابق با استانداردهای مورد انتظار منجر شده و می‌تواند کیفیت رفتار و عملکردشان را در حیطه وظایف و شرح شغلی آن‌ها پیش‌بینی کند. شایستگی صرفا انجام وظایف مربوط به شرح شغلی افراد نیست، منظور از شایستگی توان و قابلیت فرد در به کارگیری و بسط دانش عمیق، نگرش و تجربیاتش در موقعیت‌های مختلف شغل مورد نظر است. مدل شایستگی مدیران مجموعه‌ای از قابلیت‌های ویژه و اثرگذار است که علاوه بر شایستگی‌های عمومی و اختصاصی مورد نیاز سازمان، شایستگی‌های مدیریتی را نیز در بر می‌گیرد. برای تصدی پست‌های مدیریتی در سازمان‌ها برخورداری از برخی شایستگی‌های مدیریتی ضروری بوده و در اغلب مدل‌های شایستگی پیشنهاد شده‌اند. در اکثر این مدل‌ها، مهمترین شاخص‌های شایستگی مدیران مبتنی بر نگرش و بینش، دانش، مهارت، توانایی، ویژگی‌ها و مشخصه-های شخصیتی، اعتبار عمومی و اعتبار حرفه‌ای آن‌ها تعریف شده است. اما آنچه مسلم است؛ این است که مدیران بر مبنای ماهیت سازمان و وظایف خود نیاز به شایستگی‌های مختص خود را دارند. بر این اساس این پژوهش تلاش کرد تا به شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز مدیران شهرداری تهران و ارائه راهکارهای توسعه شایستگی‌های به این مهم دست یابند.

با استفاده رویکرد کیفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته با خبرگان اجرایی و دانشگاهی، ۴ نوع شایستگی عمومی و ۶ نوع شایستگی اختصاصی برای مدیران شهرداری تهران و به طور کل مدیران حوزه شهری متصور است. شایستگی‌های عمومی عبارتند از؛ مدیریت داده‌ها، اخلاق حرفه‌ای، مدیریت تغییر و مهارت ادارکی. بر اساس نتایج آزمون تکنیک سلسله‌مراتبی مهم‌ترین شایستگی‌های عمومی از دید خبرگان، مهارت ادارکی و مهارت مدیریت تغییر می‌باشد. شایستگی‌های اختصاصی مدیران شهرداری تهران نیز عبارتند از: دانش و مهارت تخصصی، تفکر راهبردی، توانمندی‌های فردی، مهارت ارتباطی، رهبری افراد و مدیریت عملکرد. بر اساس آزمون کمی مهم‌ترین مهارت تخصصی مدیران شهرداری تهران نیز، رهبری افراد و بعد از آن مهارت حل میاله می‌باشد.

همچنین شایستگی‌های مطرح شده در این پژوهش با نتایج پژوهش‌های؛ کهراز و همکاران (۱۴۰۱)، که شایستگی‌های تعامل فراملی، ویژگی‌های شخصی، تغییر، اطمینان و خاطرجمعی را در پژوهش خود مطرح نمودند؛ محمدی و خلیلی (۱۴۰۱)؛ که شایستگی‌های؛ مهارت‌های ذهنی –بینشی، درون‌فردی، عملکردی و اخلاقی را مطرح نمودند؛ معتمدی و همکاران (۱۴۰۰) که شایستگی‌های حرفه‌ای را شامل؛ مدیریت فردی، محیطی و کسب‌وکار، مهارت اعتقادی – اخلاقی، فنی و عمومی مطرح کرده‌اند و خنیفر و همکاران (۱۳۹۸) که شایستگی‌های دانشی، حرفه‌ای، ضخصیتی، اجرایی، رهبری و هدایت و ارتباطی – ادراکی را مطرح کرده‌اند؛ درخشان و زندی (۱۳۹۷)، که شایستگی‌های اخلاقی؛ اداری– نظارتی؛

فردی و شخصیتی؛ انگیزشی؛ فناورانه؛ ادراکی؛ ارتباطی و میان‌فردی؛ فرهنگی؛ فنی، حرفه‌ای و تخصصی؛ سیاسی؛ و اقتصادی _ کارآفرینانه را مطرح نمودند؛ قلی‌پور، سیدجوادین و روزبه (۱۳۹۷) که شایستگی‌های ارزشی و اعتقادی، فردی و شخصیتی، علمی و فناورانه، مدیریتی و اجرایی، ارتباطی و میان‌فردی و تحلیلی، ذهنی و فکری مطرح نمودند؛ جمشیدی کهساری و همکاران (۱۳۹۵) که شایستگی‌های فردی ذهنی، فردی شخصیتی، بین‌فردی، سازمانی و فراسازمانی را مطرح کرده‌اند؛ پن و کوئن (۲۰۱۹) که شایستگی‌های مدیریت تعارض، هماهنگی بین‌فردی، مدیریت بحران و دانش حرفه‌ای را بیان کرده‌اند؛ عسگری، نیکوکار، صفری و غلامی (۱۳۹۴) که شایستگی‌های شناسایی شده پژوهش خود را در سه بُعد فردی (نگرشی و رفتاری)، شغلی (دانشی و مهارتی) و ارزشی (اسلامی و سازمانی) بیان نمودند؛ تاباسی و همکاران (۲۰۱۶) که شایستگی‌های ذهنی؛ قضاوت و تحلیل انتقادی، و مدیریتی؛ مدیریت منابع مطرح نمودند؛ همسو می‌باشد.

بر این اساس از مدیران شهرداری تهران انتظار می‌رود با شناخت ابعاد و شایستگی‌های موردنیاز با استناد به راهکارهای توسعه شایستگی‌های مدیران، در راستای تقویت مهارتها و توانمندی خود و تلاش در جهت رسیدن به مهارت‌های مطرح شده گام بردارند. همانطور که بیش‌تر نیز بیان شد، سازمان شهرداری تهران ماهیتاً با شهرداری‌های دیگر کشورتفاوت معناداری دارد و گستردگی فعالیت آن آنقدر زیاد است که به این سازمان، کشور کوچک نیز برچسب می‌زنند. با این توصیف، شایستگی‌های مطرح شده در دیگر شهرداری‌های دنیا با شایستگی‌هایی که برای شهرداری تهران استخراج می شود متفاوت است؛ همچنین ماهیت شهرداری تهران که صرفا سازمان خدماتی نیست وبه تعبیری یک نهاد اجتماعی است وجه تمایز خود را نسبت به دیگر نهادهای دیگر بیش از پیش افزایش داده است. مرور ادبیات نظری و پیشینه پژوهش نشان می دهد که در مورد شایستگی‌های مشاغل و سمت های مدیریتی در سازمانهای مختلف کشور و دنیا کارهای خوبی انجام شده است اما در حوزه شایستگی‌های عمومی و اختصاصی مدیران شهرداری، پژوهش جامع و کاملی که توجه به برنامه‌های توسعه ای داشته باشد صورت نگرفته است. در ادامه پیشنهادهای کاربردی به شهرداری تهران ارائه می‌شود؛

- مرکز نوسازی و تحول اداری شهرداری تهران می‌تواند بر اساس این شایستگی‌ها، نسبت به ارزیابی مدیران اقدام نمایدوازاین طریق مدیران شایسته راشناسایی نماید وپس ازآن به منظورتوسعه شایتگی های آنان برنامه ریزی نماید.
- شایستگی‌ها بعنوان رویکردی مکمل در کنار شاخص های عملکردی می تواند مبنای انتخاب و انتصاب مدیران سازمان باشد و لذا توجه به این مقوله به متولیان سرمایه انسانی توصیه می گردد.

- بهره‌گیری از روشهای توسعه شایستگی‌ها بجای استفاده ازآموزش‌های سنتی و مرسوم سازمانها به منظور بهبود شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران که قطعا اثربخشی بیشتری دارند ضروری می باشد.
- استفاده اجرایی از رویکرد شایستگی‌ها، نظام و فرهنگ شایسته سالاری را در سازمان شهرداری تهران ارتقا می‌دهد و به نوعی الگویی برای تمام افراد مجموعه خواهد بود تا بر اساس آن، خود را بسنجند و در جهت ارتقای آنها گام بردارد.
- شایستگی‌های مدیران با توجه به تغییرات محیطی تغییر پیدا می‌کنند. لذا باید سیستم نظارتی پویایی در سازمان شهرداری مستقر باشد تا مدل شایستگی را به طور مداوم ارزیابی و بهبودبخشد.
- مرکز نوسازی و تحول اداری شهرداری تهران می‌تواند بر اساس این شایستگی‌ها، نسبت به ارزیابی مدیران اقدام نماید وآ موزش‌های کاربردی و تعریف شده‌تری را طراحی و اجرا کند؛ زیرا به هرحال اهداف رفتاری این شایستگی‌ها تعیین شده و عموماً قابل آموزش و توسعه هستند.
- شاید این شایستگی ها بعنوان مبنایی برای سنجش مدیران ارشد سازمان در فرایندهای معتبر قلمداد شود بعنوان مثال یکی از بهترین مدلهای شایستگی در طراحی و اجرای کانونهای ارزیابی و توسعه در شهرداری تهران می باشد زیرا هم ابزارهای بومی لازم جهت سنجش این شایستگی ها وجود دارد و هم ارزیابان حرفه ای که متناسب با فضای شهرداری تهران آشنا باشند، وجود دارد.
- شایستگی‌ها بعنوان رویکردی مکمل در کنار شاخص‌های عملکردی می‌تواند مبنای انتخاب و انتصاب مدیران سازمان باشد و لذا توجه به این مقوله به متولیان سرمایه انسانی توصیه می-گردد.
- بهره‌گیری از روش‌های توسعه شایستگی‌ها بجای استفاده از آموزش‌های سنتی و مرسوم سازمان‌ها به منظور بهبود شایستگی‌های مدیران شهرداری تهران که قطعا اثربخشی بیشتری دارند.
- استفاده اجرایی از رویکرد شایستگی‌ها، نظام و فرهنگ شایسته سالاری را در سازمان شهرداری تهران ارتقا می‌دهد و به نوعی الگویی برای تمام افراد مجموعه خواهد بود تا بر اساس آن، خود را بسنجند و در جهت ارتقای آنها گام بردارد.

- شایستگی‌های مدیران با توجه به تغییرات محیطی تغییر پیدا می‌کنند. لذا باید سیستم نظارتی پویایی در سازمان شهرداری مستقر باشد تا مدل شایستگی را به طور مداوم ارزیابی کند.

با عنایت به موضوع پژوهش، پیشنهادات زیر به پژوهشگران آتی ارائه می‌گردد؛

- در پژوهش حاضر با عنایت به هدف اصلی تحقیق که ارائه مدل شایستگی مدیران شهرداری تهران بوده است، لذا شایسته است پژوهش‌های در مور دشناسایی شایستگی‌های کارشناسان نیز مدنظر قرار گیرد.
- پژوهش حاضر تنها به شناسایی شایستگی‌های مدیران و روش‌های توسعه آنها اقدام نموده است و به پیامدها، مشکلات و مسائل استقرار و اجرای روش‌ها اشاره نکرده است بنابراین به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد به مسائل و مشکلات اجرایی روشهای توسعه شایستگی-های مدیران بپردازند.

## منابع

ابراهیم پور، مهرداد؛ اکبری، احمد؛ زنده دل، احمد؛ چرابین، مسلم. (۱۴۰۰). تدوین طراحی الگوی شایستگی مدیران مدارس، توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، دوره دوازدهم، ویژه نامه، ۴۵۲-۴۳۹.

اسدی،اسماعیل؛کوشکی جهرمی،علیرضا؛ بانشی،محمدوصادقی،رضا(۱۳۹۸). طراحی وتدوین الگوی شایستگی مدیران دولتی، فصلنامه علمی مطالعات راهبردی دفاع ملی، سال سوم، شماره۱۰

بسیجی ،عسل؛ بابایی زکلیکی، محمدعلی؛ حسین زاده، معصومه وخدیور،آمنه (۱۳۹۸) ارائه مدل شایستگی مدیران بازاریابی بین المللی.پژوهش های مدیریت ایران، دوره ۲۴، بهار۱۳۹۹.

جمشیدی کوهساری، حمزه؛بدیلی، زهراوحسینی،سیدمجید(۱۳۹۸)عوامل کلیدی موفقیت در مراکز ارزیابی وتوسعه. انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.

جمشیدی کهساری، حمزه؛ زارعی متین،حسن؛ بابایی زکیلکی، محمدعلی وجندقی،غلامرضا (۱۳۹۵). طراحی الگوی توسعه شایستگی های رهبری درسازمان های خدمات شهری، مطالعات مدیریت رهبردی،شماره۲۶، تابستان۱۳۹۵.

حافظی ،مریم ومرادی، فاطمه(۱۳۹۶) ،شناسایی شاخص های ارزیابی شایستگی های آموزشی مدیران شهرداری تهران، فصلنامه آموزش وتوسعه منابع انسانی،سال چهارم،شماره۱۴،پاییز۱۳۹۶

خنیفر، حسین ؛ ابراهیمی ،صلاح الدین؛ سیفی ،علی وفیاضی ، بی بی مرجان (۱۳۹۸) ، طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی جهت استفاده درمرکزارزیابی وتوسعه، فصلنامه مدیریت مدرسه ، دوره هشتم ، شماره دوم ،تابستان۱۳۹۹.

خشوعی ، مهدیه السادات ؛ عریضی ، حمیدرضاونوری ، ابوالقاسم (۱۳۹۲)،هشت شایستگی مدیریتی: شایستگی‌های ضروری برای مدیران در قرن ۲۱. فصلنامه مطالعات مدیریت راهبردی ، دوره ۴، شماره۱۴،نابستان۱۳۹۲.

راسول، ویلیام جی وگریبر، جیم ای (۱۳۹۶) مبانی آموزش مبتنی برشایستگی ، طاهری ، مرتضی. دانشگاه علامه طباطبایی.

غضنفری ، سکینه خاتون ؛یوسفی سعیدآبادی،رضاوفلاخ، وحید (۱۳۹۹) مدلسازی مولفه های نظام مدیریت منابع انسانی برانتصابات

کریمی، منوچهر؛ احمد، سید علی اکبر (۱۳۹۹). ارائه مدل شایستگی اختصاصی استادان دانشگاه. نشریه علمی آموزشی وارزشیابی،سال۱۴شماره۵۳،سال۱۴۰۰.

معتمدی ، (۱۴۰۰). طراحی مدل شایستگی های حرفه ای مدیران واحدهای تولید محصولات گلخانه ای خراسان جنوبی در ایران.

موذن جمشیدی، میرهادی(۱۳۹۸). شناسایی ورتبه بندی شایستگی های کلیدی مدیران درراستای تحقق تعالی منابع انسانی درشرکت های تولیدلوازم خانگی، فصلنامه مطالعات منابع انسانی، سال نهم، شماره۳۱.

آراسته، حمیدرضا؛ حسنپور، اکبر؛ ایزدی، احمد؛ و بستانی املشی، طهمورث. (۱۳۹۷). طراحی الگوی شایستگی مدیران روابط عمومی مطالعه موردی: شرکت ملی گاز ایران و شرکتهای تابعه، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۵(۱۸)، ۵۵-۷۹.

اسحاقی گهراز؛ سیداکبر؛ امیرحسینی، سید احسان. (۱۴۰۱). طراحی مدل شایستگی مدیران در حوزه ورزش حرفه‌ای بر اساس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، مدیریت در دانشگاه اسلامی، سال یازدهم، شماره ۱، ۱۳۶-۱۱۵.

پهلوان شریف، محمد امین، کاظمی، محمد حسین. (۱۳۹۹). تبیین الگوی شایستگی مدیران جهادی تمدن‌ساز (مورد مطالعه: شهید قاسم سلیمانی). فصلنامه مدیریت اسلامی، ۲۸(۴)، ۱۴۱-۱۶۸.

پیری رمضان، عباس پور عباس، رحیمیان حمید، ملکی حسن، اسکندری حسین. (۱۳۹۹). طراحی و اعتباریابی الگوی شایستگی مدیران مدارس بر بنیان آموزه های قرآن کریم: رویکردی ترکیبی. مدیریت مدرسه. ۸(۱): ۱۹۱-۱۲۷.

تورانی، حیدر؛ ملایی نژاد، اعظم؛ حسین پور طولازدهی. شهره. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی: ارائۀ ابزار سنجش معتبر و الگوی پیشنهادی. *نوآوری های آموزشی*، ۱۹(۱): ۴۷-۸۸.

حسین خنیفر، صلاح الدین ابراهیمی، علی سیفی، بی بی مرجان فیاضی، (۱۳۹۹). طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی برای استفاده در مرکز ارزیابی و توسعه، نشریه مدیریت مدرسه، ۸(۲)، ۱۱۸-۱۳۹.

خانی، ناصر و عشوری مهرنجانی، امید، (۱۴۰۰). واکاوی تجربه شرکت کنندگان در خصوص اثربخشی دوره های آموزشی مدیریت،نخستین کنفرانس ملی پژوهش های نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری،اهواز

خلیلی جولرستانی، سیداحمد؛ رضایی، صادق. (۱۳۹۷). شناسایی معیارهای شایسته گزینی مدیران از دیدگاه اسلام با تاکید بر آیات قرآن کریم. پژوهش های مدیریت انتظامی (مطالعات مدیریت انتظامی). ۱۳(۱): ۴۹-۷۰.

خلیلی، کرم؛ محمدی، نسرین. (۱۴۰۱). ارائه الگوی شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها (مورد مطالعه: دانشگاه ایلام)، تعالی منابع انسانی، دوره ۳، شماره ۲، ۱۰۸-۹۲.

زارعی متین، حسن؛ رحمتی، محمدحسین؛ موسوی، سید محمد مهدی؛ ودادی، احمد. (۱۳۹۹). طراحی مدل شایستگی مدیران در سازمان‌های فرهنگی کشور، فصلنامه مدیریت سازمان‌های دولتی؛ سال دوم، شماره ۸، پاییز ۹۳.

زاهدی، شمس‌السادات، و شیخ، ابراهیم. (۱۳۸۹). الگوی قابلیت‌های راهبردی مدیران میانی دولتی. فصلنامه مطالعات مدیریت راهبردی، ۱(۱): ۹۵-۱۳۹.

سیدجوادین، سیدرضا، سعادت نهاد، محمدحسین، امیری، مجتبی، لسانی فشارکی، محمد علی. (۱۴۰۰). شناسایی شایستگی‌های مدیران اصلح؛ تحقیق موضوعی در قرآن کریم. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۱۳(۴)، ۱۱۴-۸۵.

سیدی، سیدمحمدرضا، دانایی‌فرد، حسن، گنجعلی، اسدالله، خائف الهی، احمدعلی. (۱۳۹۸). طراحی الگوی شایستگی‌های مدیران عالی دولتی با روش فراترکیب. مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۹(۳۳)، ۵۴-۷۹.

شریفی، روح ا... (۱۴۰۰). بررسی معیارهای شایستگی مدیریت و ویژگیهای یک مدیر موفق از دیدگاه اسلام،سومین کنفرانس بین المللی توسعه و ترویج علوم انسانی و مدیریت در جامعه،تهران.

صادقی اصفهانی، محمودرضا (۱۴۰۱). بررسی شایستگی مدیران و وظایف مدیریتی آنان بر نحوه تصمیم‌گیری و عملکرد کارکنان، بهبود و بازسازی سازمان‌ها و کسب‌وکارها، دوره ۲، ۱۳-۱.

عسگری، ناصر؛ نیکوکار، غلامحسین؛ صفری، حسین؛ غلامی، مهرداد. (۱۳۹۴). الگوی شایستگی های مدیران دولتی جمهوری اسلامی ایران بر اساس سند چشم انداز ۱۴۰۴. مدیریت در دانشگاه اسلامی. ۴(۱): ۳۶-۴۵.

فراهانی، صادق، قربانی زاده، وجه الله، تقوی فرد، محمد تقی، رنگریز، حسن. (۱۳۹۹). الگوی شایستگی مدیران منابع انسانی در دانشگاه‌های برتر ایران. پژوهش های مدیریت عمومی، ۱۳(۵۰)، ۹۳-۱۱۶.

قربان نژاد پریسا، عیسی خانی احمد. (۱۳۹۵). طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاهی بر اساس الگوهای اسلامی: مطالعه ای تطبیقی. مدیریت در دانشگاه اسلامی. ۵(۱): ۳۷-۴۸.

قربان‌نژاد، پریسا، عیسی‌خانی، احمد . (۱۳۹۲). الگوی شایستگی مدیران بر اساس نهج‌البلاغه امام علی (ع). فصلنامه مدیریت توسعه و تحول، ۱۳۹۲(۱۵)، ۱۷-۲۲.

قلی پور، رحمت اله؛ سیدجوادین، سیدرضا؛ روزبهان، محمدولی. (۱۳۹۷). طراحی الگوی شایستگی مدیران دانشگاهی مبتنی بر سند دانشگاه اسلامی. فصلنامه مدیریت منابع در نیروی انتظامی. ۱(۲۲): ۱-۳۴.

کرسول، جان و پلانوکلارک، ویکی (۱۳۸۶). "تکنیک های تحقیق تلفیقی" ،ترجمه عباس زارعی و محسن نیازی، تهران، نشر سخنوران.

محمدپور، احمد ( ۱۳۸۹). فرا روش: بنیان های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری. تهران: انتشارات جامعه شناسان، چاپ اول.

میرخلف، مجتبی؛ و شاهین، آرش. (۱۳۸۴). ارائه راهکاری جهت سنجش فرد شایسته برای مدیریت پروژه، دومین کنفرانس بین المللی مدیریت پروژه، تهران.

ناصحی‌فر، وحید؛ سعادت، محمدرضا؛ و معصوم‌زاده زواره، ابوالفضل. (۱۳۸۹). الگوی ارزیابی قابلیت‌ها و شایستگی‌های مدیران وزارت بازرگانی. بررسی‌های بازرگانی. ۸(۴۱):۳-۱۸.

ویلیام جی.راسول، جیم ام. گریبر «مبانی آموزش مبتنی بر شایستگی»، مرتضی طاهری، تهران،انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی (ره) ، چاپ اول،۱۳۹۶.

جمشیدی کوهساری، حمزه (۱۳۹۶). عوامل کلیدی موفقیت در مراکز ارزیابی و توسعه، انتشارات سازمان مدیریت صنعتی، چاپ اول.

André Seidel, Tarcísio, Abreu Saurin, Giuliano Almeida Marodin, José Luis Duarte Ribeiro (2017), "Lean Leadership Competencies: A multi-method study", Management Decision, https://doi.org/10.1108/MD-01-2017-0045Permanent:https://doi.org/10.1108/MD-01- 2017-0045.

Azizi, M. R., Atlasi, R., Ziapour, A., Abbas, J., & Naemi, R. (2021). Innovative human resource management strategies during the COVID-19 pandemic: A systematic narrative review approach. Heliyon, 7(6), e07233.

Berardo, K., & Deardorff, D. K. (2012). *Building cultural competence: Innovative activities and models*. Stylus Publishing, LLC.

Bonvillian, W. B., Van Atta, R., & Windham, P. (2019). The DARPA model for transformative technologies: perspectives on the US defense advanced research projects agency (p. 510). Open Book Publisher.

Boyatzis, A. R. (1982). The competent manager: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons,Inc.

Boyatzis, R. E. (2011). Managerial and leadership competencies: A behavioral approach to emotional, social and cognitive intelligence. *Vision*, *15*(2), 91-100.

Boyatzis, R. E. (2013). Beyond Competence: the choice to be a leader. *Human Resource Management Review*, *3*(1), 1-14.

Boyatzis, R.E. (1998), Transforming qualitative information: thematic analysis and code development. Sage Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2006), Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology; Vol 3: 77-101.

Cenciotti, R., Borgogni, L., Callea, A., Colombo, L., Cortese, C. G., Ingusci, E., ... & Zito, M. (2016). The Italian version of the job crafting scale (JCS). *Applied Psychology Bulletin*, *277*, 28-36.

Chittum, J. R. (2018). The Theory-to-Practice ePortfolio: An Assignment to Facilitate Motivation and Higher Order Thinking. *International Journal of ePortfolio*, *8*(1), 27-42.

Chursin, A., & Tyulin, A. (2018). *Competence Management and Competitive Product Development*. Germany: Springer.

Cimini, C., Adrodegari, F., Paschou, T., Rondini, A., & Pezzotta, G. (2021). Digital servitization and competence development: A case-study research. CIRP journal of manufacturing science and technology, 32, 447-460.

Clark, H. C. (2016). Individualized instruction: it can't be done with a screwdriver. *The Arithmetic Teacher*, *23*(1), 50-53.

Cochran, G.(2009), Developing a competency model for a 21th century extension organization.Ohio State University, a doctor of dissertation.

Creswell, J., W. and V. L Plano Clark (2006) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, First Edition, London: Sage Publication Inc.

Daniel, K. L., Bucklin, C. J., Austin Leone, E., & Idema, J. (2018). Towards a definition of representational competence. In *Towards a framework for representational competence in science education* (pp. 3-11). Springer, Cham.

De Kare-Silver, N., & Mehay, R. (2021). Assessment and competence. In *The Essential Handbook for GP Training and Education*. CRC Press.

Dwyer, S. (2019). *competence In Philosophy and linguistics*. Routledge.

Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (Eds.). (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. Guilford Publications.

Ennis, M. R. (2018). *Competency models: a review of the literature and the role of the employment and training administration (ETA)* . Washington, DC, USA: Office of Policy Development and Research, Employment and Training Administration, US Department of Labor.

Ererdi, C., Nurgabdeshov, A., Kozhakhmet, S., Rofcanin, Y., & Demirbag, M. (2022). International HRM in the context of uncertainty and crisis: A systematic

review of literature (2000–2018). The International Journal of Human Resource Management, 33(12), 2503-2540.

Ey, P. (2006).A Trak-by-approach to performance competence Modeling, a dissertation presented to faculty of the college of business administration of tour university International in partical fulfillment of the requirements for the degree of doctor Philosophy.

Hawi, R. O., Alkhodary, D., & Hashem, T. (2015). Managerial competencies and organizations performance. *International Journal of Management Sciences*, *5*(11), 723-735.

Horváthová, P., Čopíková, A. & Mokrá, K. (2019). Methodology proposal of the creation of competency models and competency model for the position of a sales manager in an industrial organisation using the AHP method and Saaty's method of determining weights. Economic Research-Ekonomska Istraživanja, 32(1), 2594-2613.

Hunth, J. B., & Wallace, J. (2017). A competency-based approach to assessing managerial performance in the Australian context. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *35*(2), 52-66.

Kauertz, A., Neumann, K., & Haertig, H. (2012). Competence in science education. In *Second international handbook of science education*. Springer, Dordrecht.

Kotzab, H., Teller, C., Bourlakis, M. and Wünsche, S. (2018). Key competences of logistics and SCM professionals – the lifelong learning perspective. Supply Chain Management: An International Journal, 23(1), 50-64.

Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J., & Klieme, E. (2017). Competence assessment in education: An introduction. In *Competence assessment in education*. Springer, Cham.

Luoma, M. (2005). "Managers' perceptions of strategic role of management development", Journal of Management Development, 24(7), pp. 645-665.

Mailick, S. and Stumpf, S. (1998). Learning Theory in the Practice of Management Development. London: Quorum Books.

Ngereja, B. J., & Hussein, B. (2022). Employee learning in the digitalization context: An evaluation from team members' and project managers' perspectives. Procedia Computer Science, 196, 902-909.

Paawe, J, and Williams, R. (2001). "Management development revisited", Journal of Management Development, 20(2), pp.106-120.

Pan, N. H. & Kung, R. Y. (2019). Construvtion of a managment competency scale for site managers of property management Companies. International Journal of Organizational Innovation, 1(3), 65-78.

Patanakul, P. and Milosevic,D. (2008), A competency model for effectiveness in managing multiple projects, Journal of High Technology Management Research, Vol. 18, No. 118-131.

Pohling, R., Bzdok, D., Eigenstetter, M., Stumpf, S., & Strobel, A. (2016). What is ethical competence? The role of empathy, personal values, and the five-factor model of personality in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, *137*(3), 449-474.

Ribeiro, A., Amaral, A., & Barros, T. (2021). Project Manager Competencies in the context of the Industry 4.0. Procedia computer science, 181, 803-810.

Saxe, D. (2011). *The relationship between transformational leadership and the emotional and social competence of the school leader* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

Singh, A., Jha, S., Srivastava, D. K., & Somarajan, A. (2022). Future of work: a systematic literature review and evolution of themes. foresight, 24(1), 99-125.

Suutari, V., Viitala, R. (2008). "Management development of senior executives: Methods and their effectiveness", Personnel Review, 37( 4), pp. 375- 392.

Zolak Poljašević, B., & Vučenović, S. (2023). THE ROLE AND IMPORTANCE OF HRM IN ORGANIZATIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS IN THREE EUROPEAN COUNTRIES. KNOWLEDGE - International Journal, 56(1), 15–20. Retrieved from

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲، ۱۵۳- ۱۳۶

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources Vol.10, No 38, 136-153

# شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های نظام آموزش اثربخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی

**زهرا تقی زاده قوام**[۱]
**حمیده رشادت جو**[۲]
**رسول داودی**[۳]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۶/۶)

## چکیده

هر قدر نظام آموزشی بهتر و بیشتر بتواند توانایی‌های بالقوه کارکنان را به فعل درآورد نه تنها، انسان در خود اعتبار و ارزش والاتری می‌بیند بلکه جامعه نیز بر او ارج بیشتری می‌نهد و این خود از هر جهت تقویت کننده‌ی روح و روان انسان است. هدف اصلی این پژوهش شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های نظام آموزش اثربخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران است. پژوهش حاضر از نوع کیفی و مبتنی بر نظریه داده بنیاد (خودظهور) انجام شده است. جامعه آماری شامل صاحبنظران حوزه‌ی علوم تربیتی و مدیریت آموزشی، در حوزه‌ی آموزش و پرورش است که شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود. در مجموع با ۳۰ نفر متخصص و دست‌اندرکار حوزه‌ی آموزش و پرورش، مصاحبه به عمل آمد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختارمند تا رسیدن به نقطه اشباع نظری و حداکثر اطلاعات ادامه یافت. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی با استفاده از نرم افزار مکس کیودا استفاده شده است. که در قالب الگوی مفهومی بدین صورت شکل گرفت: شرایط علی (رهبری و خط مشی گذاری، ساختار مدیریتی)، مقوله اصلی (آموزش اثربخش)، شرایط زمینه‌ای (مدیریت اجرایی)، شرایط مداخله‌گر (الزامات اجرایی)، راهبردها (طراحی آموزشی، برنامه ریزی آموزشی) و پیامد (ارزشیابی و پایش) است که به‌عنوان ابعاد آموزش اثربخش نقش مهمی در تحقق رسالت مدیران مدارس ایفا می‌کنند. در نهایت نیز بر مبنای یافته‌ها و نتایج به‌دست آمده، رهنمودهایی برای عملی شدن برنامه ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها: شناسایی، آموزش اثربخش، مدیران دوره ابتدایی، آموزش و پرورش**

---

[۱] دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان، ایران.

[۲] دانشیار، گروه مدیریت آموزش عالی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) reshadatjoohamideh@gmail.com

[۳] استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان، ایران.

**مقدمه**

همزمان با پیشرفت چشمگیری که در قلمرو علوم و فن‌شناسی‌های پیچیده پدید آمده است، دانش‌های علوم رفتاری به ویژه برنامه‌ریزی و مدیریت منابع انسانی به طور بنیادی متحول شده و دستاوردهای تازه و بی‌مانندی را فراهم آورده است. با توجه به تغییر و تحولاتی که در صحنه‌ی برنامه‌ریزی و مدیریت نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به وجود آمده، جایگاه و ارزش منابع انسانی بر همه آشکار شده است (۱)، به‌طوری که عنایت به منابع انسانی، بهبود کیفیت و ارتقای بهره‌وری کارکنان سازمان به‌عنوان بزرگ‌ترین و مهمترین سرمایه و دارایی سازمان و پدیده‌ای است که در دو دهه اخیر رشد شتابان داشته است. این جنبش نیز مانند شماری دیگر از جنبش‌های کارآمد برنامه‌ریزی و مدیریت همچون بهره‌وری، استانداردسازی و بهبود کیفیت، ارتقای کیفی کارکنان (مربی، معلم و مدیر) کاربرد و سودمندی بالایی دارد و هم‌اکنون در سراسر کشورهای پیشرفته جهان نفوذ کرده و اصول کار کارکنان نظام آموزشی را دچار تحولی شگرف ساخته است. اندیشه‌های تازه و دگرگونی‌های ریشه‌ای (به جای تفکرات کلیشه‌ای) در قلمرو برنامه‌ریزی و توسعه مدیریت پدیدآمده، و بی‌آنکه با ایستادگی و مقاومتی روبه‌رو گردد، به آرامی و آسانی پذیرفته شده و راه را برای بهبود کیفیت، ارتقای بهره‌وری، استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و بهره‌گیری از توان تخصصی کارکنان سازمان هموار نموده است(۲).

صاحبنظران آموزش و پرورش عموماً بر این عقیده هستند که کیفیت مدیریت فعالیتهای آموزشی، مهمترین شاخص سطح کیفیت و اثربخشی کلی برنامه‌های آموزشی است. در این میان شاخص‌های عملکردی، ابزار سنجش مستمر کیفیت نظام آموزشی و مدیریت آن خواهد بود و می‌توانند در شناسایی و درک بهتر خلاءها و نارسایی‌ها و کمبودها و در شکل‌دهی برنامه‌های آینده برای جذب مدیران کارآمد و اتخاذ تصمیم‌گیری بهتر در سطح کشور مؤثر واقع شوند.(۳)

نظر به اینکه هنوز در کشور ما بحث استانداردسازی نیروی انسانی بطور جدی وارد آموزش و پرورش نشده و استاندارد معینی برای عملکرد مدیران آموزشی وجود ندارد لذا برای بررسی وضعیت مدیران و یا تربیت مدیرانی شایسته و پاسخگو مشکلاتی وجود دارد، این پژوهش بر آن است تا شاخص‌هایی را استخراج کند که در پژوهش‌های دیگر در این زمینه به آن توجه نشده است و از دیگر سو قصد تدوین استانداردهایی را دارد که با مشکلات و نیازهای منطقه هماهنگی داشته باشد. در حال حاضر، باید پذیرفت که نظام آموزشی آنگونه که باید، نتوانسته است از عهده وظایف و مسوولیتهای سنگینی که برای آن تعیین شده بر آید در حالی که حدود یک میلیون و ۶۵ هزار نفر از نیروهای شاغل در دولت تحت عنوان‌های آموزشی و ستادی در این وزارتخانه مشغول به کارند و بیش از ۱۶ درصد از کل بودجه جاری دولت را بودجه جاری آموزش و پرورش به خود اختصاص داده است(۴) . هر از چندگاه، شاهد اجرای طرحهای مختلفی هستیم که نه تنها باری از دوش این نظام برنداشته‌اند بلکه به آن

افزوده‌اند(۵). تکرار چنین اتفاقاتی سبب شده که نوعی عدم اعتماد همگانی نسبت به نظام آموزشی دولتی در جامعه بوجود آید. بنابراین باید به این نکته که اولین مرحله از تدوین استانداردها در آموزش و پرورش زمینه‌سازی فرهنگی برای آن است ، توجه بیشتر نمود.(۶) در ارزیابی هر فرایند، داشتن ابزار و محک و به عبارت دیگر شاخص برای ارزیابی ضروری می‌باشد و آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنی نیست. بررسی‌ها نشان می‌دهد که مدارس در ایران به شکل سنتی و به دست افرادی اداره می‌شوند که تنها سابقه معلمی دارند و فاقد تخصصی در مدیریت آموزشی یا مدیریت‌اند و در کنار آن واقعیت‌ها نشان می‌دهد که مقررات و ضوابط عملکرد مدیران آموزشی کلی و مبهم است و پاسخگوی نظام آموزش و پرورش نیست و در اجرا نیز تحت تأثیر اعمال سلیقه‌ها قرار می‌گیرد.در حال حاضر از آنجایی که بین وضع موجود و وضع مطلوب در نظام آموزش فاصله وجود دارد و مهارت‌ها و صلاحیت مدیران مدارس ابتدایی متناسب با نیازها و انتظارات جامعه هدف نیست، لذا انجام پژوهش در این خصوص از اهمیت خاصی برخوردار است. در این راستا هدف مقاله حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه های نظام آموزش اثربخش برای مدیران دوره ی ابتدایی است.

## مبانی نظری

آموزش اثربخش آموزشی است که بتواند بین درک مدرس از خودش، درک فراگیر و درک شرایط روانی اجتماعی محیط آموزشی تعادل ایجاد کند. پژوهشگران عرصه آموزش، آموزش اثربخش و کارآمد را مهمترین عامل در پیشرفت آموزشی شناسایی کرده‌اند (۷). در واقع آموزشی اثربخش، آموزشی است که منجر به افزایش بهره‌وری، کاهش نیاز به نظارت بر فعالیت‌های کارکنان، افزایش ثبات و انعطاف پذیری سازمانی می‌شود (۸).

بسیاری از متخصصان معتقدند که برنامه‌های آموزش اثربخش واقع‌بینانه، نیازمند تعهد کامل به آموزش آن توسط سازمان است. این طرح شامل: اختصاص یک موقعیت برای هماهنگی برنامه آموزشی، تضمین کیفیت بالای امکانات در دسترس، ارائه بودجه کافی و آموزش با کیفیت کارکنان می‌باشد (۹). یک برنامه آموزشی وقتی اثربخش محسوب می‌شود که بتواند به انتظارات و نیازهای کارکنان نیز توجه داشته باشد (۱۰). در نتیجه آموزشی اثربخش است که شاخص‌های کیفیت در نظام آموزش را فراهم کند (۱۱).

از مزایای دیگر اجرای برنامه‌های آموزش اثربخش ایجاد یک محیط یادگیری سودمندتر برای نیروی کار و آموزش کارکنان برای مقابله آسان‌تر و به موقع با چالش‌های آینده می‌باشد. همچنین تحقیقات قبلی ثابت کرده‌اند که برنامه‌های آموزش اثربخش منجر به بازگشت سرمایه بالاتری می‌شوند (۱۲). یک برنامه آموزش اثربخش نشان می‌دهد که مدیریت کارکنان خود را با اطلاعات دقیق و قابل اطمینان

آماده کرده و اطمینان می‌دهد که اهداف برنامه‌های آموزش اثربخش با نیازهای شغلی کارکنان مرتبط است (۱۰).

از آنجا که مدیران مدارس نقش بسیار مهمی در برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، هماهنگی نظارت و ارزشیابی و برقراری روابط مؤثر با دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه دارند و در توفیق کارکنان و سلامت جسمی و روانی اخلاقی و پیشرفت علمی دانش‌آموزان و افزایش و کارآیی و اثربخشی به ویژه در مدارس ابتدایی، تأثیر بسزایی دارند، باید در انتخاب و انتصاب آنان دقت کافی بعمل آید و این نقش را به افرادی که با تقویَ ـ کاردان و با تجربه و برخوردار از هنر و علم مدیریت و تعلیم و تربیت هستند سپرد. باید همواره این باور را تقویت کرد که دبستان یک سازمان اجتماعی است که با تمام تصمیم‌های آن به وسیله همه معلمان و سایر کارکنان با رهبری مدیر مدرسه باید اجرا شود و مدیریت بر کودکان و کار کردن با آنان امری است ظریف، دقیق، حساس، مفید و مؤثر و کار با کودکان، صبر و آرامش، دلسوزی، و وقت‌گذاری، عشق به کودکان و آگاهی از دنیای پرشور و حساس آنان را می‌طلبد(۱۰). یک مدیر آموزشی ممکن است در کار خود از سه روش استفاده نماید. در روش اول خود را مافوق کارکنان تصور می‌نماید و وظیفه خود ا در سرپرستی و نظارت و اداره کردن گروه می‌داند. در روش دوم خود را در خدمت کارکنان تصور می‌کند و وظیفه خود را کمک کردن به آنان در تأمین هدفهای گروه می‌داند. در روش سوم، او خود را عضوی از گروه همکاران می‌داند و وظایف خویش را در کار کردن بین گروه انجام می‌دهد. در روش سوم، رهبر آموزشی همه امکانات را در جهت یاری کردن به گروه بکار می‌گیرد از بین گروه برمی‌خیزد و در جهت تحقق اهداف گروه تلاش می‌کند. به همین دلیل این روش مناسبترین حالت رهبری است. در روش اول، مدیر بر گروه تسلط می‌یابد و این تسلط منجر به تضعیف توانائیهای فردی و جمعی و قدرت تصمیم‌گیری و آزادمنشی و استقلال افراد می‌گردد، به همین دلیل این روش قابل ایراد است. در روش دوم که رهبر نقش خود را در خدمت به گروه می‌داند نفی اجرای واقعی رهبری است. زیرا اگر قبول داشته باشیم که رهبری جزئی از فعالیت گروه است. در روش دوم، تدابیری که از سوی فردی خارج از گروه اتخاذ می‌گردد و به گروه ارائه می‌شود به رهبری تعبیر نخواهد شدبنابراین رهبر نمی‌تواند بعنوان فردی خارج از جمع و گروه، به گروه خدمت نماید. بلکه می‌باید از داخل گروه به همکاری با آنان بپردازد. در این حالت است که تصمیم مدیر، تصمیم کارکنان تلقی می‌شود و اقدام مدیر مورد تأیید کارکنان واقع می‌گردد و در چنین وضعیتی است که رهبری محقق می‌شود.(۱۲)

با توجه به بررسی به‌عمل‌آمده در منابع داخلی و خارجی می‌توان گفت یک چارچوب مفهومی واحد و منسجم در این زمینه وجود ندارد و تنها چند پژوهش نسبتاً مرتبط با این موضوع تحقیق وجود دارد که در ادامه بحث به آنها پرداخته خواهد شد. سلیمانی و همکاران با ارائه الگوی آموزش اثربخش بر سبک-

های یادگیری، دریافتند که برای ترسیم الگو باید در اولویت به فرایندهای آموزشی، برون دادها و در نهایت به درون دادها توجه ویژه شود (۱۳). خضری و سامری، با ارائه مدل آموزش اثربخش در درس علوم تجربی، نشان دادند که، مدل از بخش‌های شرایط زمینه‌ای، شرایط علی، مقوله آموزش اثربخش، تدریس عملی، روش‌ها: ارزشیابی و شرایط مداخله‌گر تشکیل شد (۱۴). کادیر و همکاران، با ارائه مدلی برای آموزش اثربخش در مدارس، مطرح کردند که آموزش و پرورش باید به رشد انسان در تمام ابعاد آن خدماتی ارائه دهد، که عبارتند از: معنوی، فکری، تخیل، عناصر فیزیکی، عملی، ربانی چه به صورت فردی و چه جمعی و تشویق و همه این جنبه‌ها به سمت نیکی و رسیدن به کمال مفهوم آموزش و پرورش به شکل محتوا، در حالی که محتوا به سرعت رشد و توسعه یافته است. لذا اجرای برنامه‌های آموزش اثربخش در سطوح مختلف، باعث رشد و توسعه آموزش و پرورش می‌شوند (۱۵).

از آنجا که هر سیستمی ویژگی‌های خاص خود را دارد. در این راستا نیازمند کارکنانی توانمند می‌باشد تا بتوانند وظایفشان را به نحو احسن انجام دهند (۱۶). بنابراین توانمندی مدیران را تنها با آموزش اثربخش می‌توان تضمین نمود. این سازمان بیش از هر سازمان دیگری نیازمند نظام آموزشی جامع و فراگیر مبتنی بر نیازهای واقعی آموزش و بهسازی کارکنان خود می‌باشد. گرچه آموزش دارای سه مرحله می باشد قبل، حین و بعد؛ لکن آموزش حین خدمت از همه آموزش‌ها مهم‌تر است. بر همین اساس پژوهشگر قصد دارد به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های نظام آموزش اثر بخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران بپردازد.

## روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و براساس نظریه داده‌بنیاد است. نظریه داده‌بنیاد روشی برای تولید یک نظریه در قالب مجموعه‌ای از فرضیه‌های مربوط به هم است که از طریق مقایسه مستمر داده‌ها به دست آمده است. این نظریه مجموعه‌ای یکپارچه از فرضیه‌های مفهومی است که از داده‌ها منتج می‌شود. در روش نظریه داده‌بنیاد به جای استفاده از داده‌ها برای آزمون نظریه، از داده‌ها برای ایجاد نظریه استفاده می-شود. این روش شامل اقدام‌هایی منسجم است که به ظهور مقوله‌های مفهومی می‌انجامد. این مقوله‌ها به یکدیگر مرتبط شده، توضیح نظری اقدام‌هایی را ارائه می‌کنند که در حال حل کردن مسئله اصلی شرکت کنندگان حوزه‌ی بنیادی مورد مطالعه‌اند. نظریه داده بنیاد، روشی استقرایی که هدف آن، تولید نظریه‌ای جدید است که ریشه در داده‌ها دارد (۱۷).

نظریه داده بنیاد روش‌های مختلفی دارد که در این تحقیق نوع خودظهور آن مورد استفاده قرار گرفته است که به روش اشتراس و کوربین نیر معروف است.در این پژوهش از شیوه‌ی مصاحبه استاندارد با سؤال‌های باز پاسخ استفاده شد تا مصاحبه شوندگان آنچه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده‌اند را بدون سوگیری و جهت‌دهی از سوی پژوهشگر، بیان کنند. از آنجایی که هدف پژوهش کاوش

و کشف ابعاد برنامه درسی بهسازی معلمان بوده است، پژوهشگر به دنبال افرادی بود که تجربه غنی از موضوع پژوهش داشته باشند، به نحوی که بتوانند مشارکت اثربخش و قابل اعتمادی را برای پژوهش ایجاد کنند. از این نظر شیوه‌ی انتخاب آنها هدفمند و از نوع گلوله برفی بود تا از طریق افراد انتخاب شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه در جهت ساخت نظریه بدست آورد. بنابراین برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک، به شرح ذیل اتخاذ شد که دارا بودن هر دو شرط الزامی بود:

- تخصص علمی: افراد منتخب از دانش کافی در زمینه مباحث آموزش مدیران (از حیث تألیف و پژوهش یا رشته تحصیلی و تحصیلات) برخوردار باشند.
- تجربه عملی: افرادی که در حیطه آموزش مدیران دوره‌ی ابتدایی نقش‌آفرینی کرده‌اند.

براین اساس نمونه‌گیری هدفمند از طریق روش گلوله برفی انجام شد و فرایند مصاحبه‌ها با استادان
دانشگاه، متخصصان موضوعی و مولفان کتب مدیران که همگی در آموزش مدیران نقش-آفرینی
کرده‌اند و صاحب نظر و تجربه کافی در این حیطه بودند آغاز شد و پژوهشگر پس از انجام ۳۰مصاحبه به اشباع نظری رسید. مقصود از اشباع نظری، مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نیایند، مقوله گستره مناسبی یافته و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است؛ همچنین داده‌های اضافی، کمکی به تکمیل و مشخص کردن یک مقوله نظری نمی‌کنند و نمونه‌ها از آن پس مشابه به نظر می‌رسند (۱۸).

چنانکه در تحقیقات کیفی از جمله نظریه داده بنیاد مرسوم است تحلیل داده‌ها همزمان با گرداوری داده‌ها صورت گرفت. در اینجا از روش مقایسه ثابت تحلیل داده‌ها بهره بردیم که نخستین بار اشتراوس و کوربین آن را به عنوان ابزار ایجاد نظریه داده بنیاد پیشنهاد کردند. روش مقایسه ثابت تحلیل داده‌ها به شکل استقرایی و مقایسه است و از این‌رو برای تولید یافته‌ها به طرز گسترده در پژوهش کیفی به کار می‌رود (۱۹). بنابراین ابتدا مفاهیم معنایی حاصل مصاحبه عمیق با مشارکت کنندگان، تایپ، ویرایش املایی و سپس وارد نرم‌افزار مکس کیودا گردید و به ترتیب ذیل سه مرحله کدگذاری روی آن‌ها پیاده سازی شد.

الف- کدگذاری باز: در این مرحله پاسخ مصاحبه شوندگان سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به ماهیت سوال، داده‌ها قطعه‌بندی شده و با حداقل تغییر و انتزاع به عنوان کد مورد استفاده قرار گرفت. این کدها را می‌توان مفاهیم یا شواهد گفتاری نامید که عین پاسخ مصاحبه شوندگان یا بسیار نزدیک به آن است و مرتبط با سؤال مصاحبه است.

ب- کدگذاری محوری: در این مرحله کدهای باز با یکدیگر مقایسه شده و با توجه به شباهت و همخوانی
مفهومی در دسته‌های ناسازگار قرار گرفتند و برای هر دسته نام یا عبارتی انتخاب شد. این نام دلالت بر یک مقوله دارد که علاوه بر داده‌های مصاحبه، از تحلیل پژوهشگر و پیشینه پژوهش نیز نشأت گرفته است.

پ- کدگذاری انتخابی: در این مرحله با اختصاص کدهای انتخابی، مقولات به دست آمده با یکدیگر مرتبط شده و یک الگوی مفهومی را تشکیل دادند.

اعتبار و روایی ابزار سنجش به مدد اجماع سه سویه (اجماع داده‌ها، اجماع پژوهشگران و اجتماع تئوری‌ها و روش شناسی) به دست آمده است.

## یافته‌های پژوهش

در طول مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفتند، عبارات و مفاهیم مناسب و مقوله‌های مربوط مشخص شدند، ابعاد و مؤلفه‌ها تعیین شد و مورد بررسی قرار گرفت. نسخه‌های پیاده شده‌ی مصاحبه‌ها برای یافتن گویه‌های اصلی به طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند. در نتیجه ۱۵۴ گویه به‌عنوان گویه‌های آموزش اثربخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی شهر تهران شناسایی شد. در جدول زیر ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های شناسایی و ارائه شده‌اند. در نهایت پس از استخراج ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌ها، عوامل مؤثر در آموزش اثربخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی شهر تهران با ۸ بعد، ۳۶ مؤلفه و ۱۵۴ گویه مورد تأیید قرار گرفت.

**جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های به‌دست آمده طی مراحل کدگذاری**

| | ابعاد | مولفه ها | شاخص |
|---|---|---|---|
| | رهبری و خط مشی گذاری | استراتژی | تعیین رسالت، چشم انداز و اهداف آموزش |
| | | | تطابق استراتژی های آموزش با اهداف سازمانی |
| | | | تعریف و تدوین استراتژی های آموزشی مناسب برای رسیدن به اهداف |
| | | نگرش سیستمی | برقراری روابط درونی بین فرایندهای آموزشی |
| | | | هم سویی آموزش با سایر نظام های منابع انسانی |
| | | | کمک به بهبود فرایند آموزشی |
| | | فرهنگ یادگیری | توسعه فرهنگ یادگیری دست اندکاران آموزش |
| | | | تعهد به آموزش و یادگیری مدیران مدارس |
| | | | مشارکت مدیران مدارس در فعالیت های آموزشی |

**جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های به‌دست آمده طی مراحل کدگذاری**

| | ابعاد | مولفه ها | شاخص |
|---|---|---|---|
| علی | ساختار مدیریتی | حمایت ساختاری | برخورداری از ساختار سازمانی منعطف |
| | | | وجود جایگاه و ساختاری مستقل برای آموزش و توسعه کارکنان در سازمان |
| | | | برخورداری سازمان از یک نظام آموزش جامع و کل نگر |
| | | | ارتباط و تناسب بین ارتقاء شغلی و دوره های آموزشی در سلسله مراتب سازمانی |
| | | | وجود قوانین و مقررات دارای ضمانت اجرایی برای آموزش مستمر کلیه کارکنان |
| | | حمایت مدیران | حمایت مدیریت ارشد از آموزش کارکنان |
| | | | دادن اختیار و استقلال در انجام امور و کمک به یادگیری افراد |
| | | | ایجاد شرایط برای کسب تجربه و یادگیری از طریق روش های انجام کار جدید |
| | | | اعتقاد مدیران به اهمیت آموزش کارکنان |
| | | | تشویق کارکنان به آموزش از طریق شرکت مستمر مدیران در دوره های آموزشی |
| | | | بازخوردگیری مدیران از آموخته های افراد در عمل |
| | | | الزام کارکنان آموزش دیده به تسهیم و اشتراک دانش |
| | | | الگوسازی آموزشی برای کارکنان |
| | | قوانین و مقررات | امتیازآور بودن دوره های آموزشی برای کارکنان |
| | | | اتصال آموزش به سیستم ارتقاء کارکنان |
| | | | اتصال آموزش به سیستم حقوق و دستمزد |
| | | | قوانین مرتبط با نحوه اجرای آموزش ها (حضوری/غیرحضوری ،تئوری/عملی/کارورزی) |
| | | | قوانین مرتبط با ویژگی های مدرس/مجری |
| | آموزش اثربخش | اهداف آموزشی | هماهنگی بین اهداف آموزش با محتوای آموزش |
| | | | تعریف اهداف آموزشی |
| | | | همخوانی طول مدت آموزش با اهداف تعیین شده |
| | | | انعطاف پذیری اهداف (متنوع و پرورش دهنده خلاقیت) |

**جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های به‌دست آمده طی مراحل کدگذاری**

| | ابعاد | مولفه ها | شاخص |
|---|---|---|---|
| اصلی | | برنامه ریزی | تعیین دقیق اهداف کلی و رفتاری دوره های آموزشی |
| | | | تعیین ارتباط بین آموزشها و شغل افراد |
| | | | تعریف و پیش بینی پیش نیازهای تحصیلی و تجربی برای دوره های آموزشی |
| | | | تناسب محتوای دوره آموزشی با نیازهای شغلی فراگیران |
| | | | طراحی و تدوین مواد آموزشی متناسب با سرفصل ها |
| | | | مهیا نمودن تکنولوژی و ابزار موردنیاز برای فرایند یادگیری متناسب |
| | | طرح درس | تدوین راهنمای یادگیری |
| | | | تعیین مباحث حضوری، مجازی و ترکیبی |
| | | | پاسخگویی به نیازها و علایق فراگیران |
| | | | بیان روشن و دقیق اهداف یادگیری |
| | | واکنشی | توجه به مفهوم قابلیت انسانی به جای سرمایه انسانی |
| | | | کسب مهارت در راستای تکنولوژی و علوم وابسته به همراه دانش های خاص مربوط به شغل |
| | | | افزایش توانایی های دانشی، مهارتی و قدرت درک افراد و انجام مطلوب تر کار در محدوده وظایف شغلی از طریق آموزش مهارتی |
| | | | کار محور بودن آموزش های فنی و حرفه ای/ مهارتی |
| | | | تلفیق علم، فن و هنر در آموزش های مهارتی |
| | | | هماهنگی بین نهادهای مختلف ارائه کننده خدمات آموزش مهارتی |
| | | | وجود یک سیاست گذار کلان نیروی انسانی در آموزش مهارتی |
| | | | وجود ثبات مدیریت در نظام آموزش مهارتی |
| | | عملکرد و توانایی | طرح تحقیق و فرصت استفاده |
| | | | انتظارات عملکرد انتقال |
| | | | تبیین نتایج مورد انتظار از عملکرد افراد |
| | | | هدایت عملکرد |
| | | | مقاومت در برابر تغییر |
| | | | خودکارآمدی عملکرد |
| | | عدالت | امکان استفاده از مدرسان مجرب برای فراگیران |

**جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های به‌دست آمده طی مراحل کدگذاری**

| | ابعاد | مولفه ها | شاخص |
|---|---|---|---|
| | | آموزشی | استفاده از رایانه به عنوان ابزار کمک آموزشی |
| | | | ارائه راه حل ها و پیشنهادات بدیع |
| | | | تأکید بر تقویت اراده ی فراگیران |
| | | | تأکید بر فرایندها و سیستم ها |
| | | | دسترسی به منابع آموزشی ارائه شده در هر زمان و مکان |
| | | مدیریت کارآمد | سازمان دهی فعالیت های گروهی و مشارکتی |
| | | | مدیریت و تعامل موثر با اولیا |
| | | | تعامل اثربخش بین همکاران |
| | | | مدیریت و رهبری آموزشی |
| | | | مدیریت رفتار |
| | | | مدیریت افراد |
| | | | سازمان دهی مناسب موضوعات |
| | | تجزیه و تحلیل نیازهای سازمانی | شناسایی نیازها متناسب با اهداف و استراتژی های سازمان |
| | | | شناسایی نیازها متناسب با برنامه های توسعه و تحول سازمان |
| | | | شناسایی نیازها براساس شرایط محیطی سازمان |
| | | تجزیه و تحلیل نیازهای شغلی | تعریف و تدوین شایستگی های مورد نیازمشاغل سازمان |
| | | | تعریف و طبقه بندی آموزش ها در رتبه های شغلی |
| | | | تعیین و تحلیل نیازهای آموزشی مناسب با شایستگی های شغلی |
| | | تجزیه و تحلیل نیازهای فردی | تعیین اختلاف بین شایستگی های موجود و ومطلوب |
| | | | تعیین نیازهای آموزشی براساس شکاف شایستگی مدیران |
| | | | تعیین نیازهای آموزشی و توسعه ای مدیران |
| | | | به روزآوری و بازتحلیل نیازهای آموزشی مدیران |
| راهبرد | طراحی آموزشی | اهداف آموزش | تعیین عنوان آموزش براساس نیاز |
| | | | اهداف کلی و رفتاری آموزش و نتایج مورد انتظار |
| | | فراگیران | تعیین تجربه کاری مدیران |
| | | | تعیین شرایط تحصیلی مدیران |
| | | | تعیین رفتار ورودی مدیران |
| | | محتوای آموزش | طراحی محتوای آموزشی براساس نیاز مدیران |
| | | | طبقه بندی محتوای آموزشی و تعیین گام های یادگیری |

**جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های به‌دست آمده طی مراحل کدگذاری**

| | ابعاد | مولفه ها | شاخص |
|---|---|---|---|
| | | | طراحی و تدوین مواد آموزشی متناسب با محتوا |
| | | | تعیین وسایل آموزشی و کمک آموزشی مورد نیاز برای تحقق اهداف یادگیری |
| | | ارزشیابی | ترسیم مدل شایستگی های شغلی جهت سنجش و تطابق با معیارهای مشخص |
| | | | تعیین روش ارائه آموزش |
| | | | طراحی آزمون سنجش میزان تحقق اهداف یادگیری |
| | برنامه ریزی آموزشی | برنامه جامع آموزش | تدوین استاندارد آموزشی مشاغل اختصاصی براساس مسیر شغلی |
| | | | تدوین استاندارد آموزشی تخصصی مدیران |
| | | | تدوین استاندارد آموزشی عمومی سازمان |
| | | برنامه سالانه آموزش | تعیین آموزش های مورد نیاز کارکنان |
| | | | تعیین برنامه زمان بندی اجرای آموزش |
| | | | تعیین ملزومات و منابع مورد نیاز اجرای آموزش |
| | | | تعیین مجری آموزش و شرایط آنها |
| | | | تعیین شرایط مدرسان آموزش ها |
| | | | تعیین نحوه و کیفیت شرکت در آموزش ها |
| زمینه ای | مدیریت اجرایی | سازمان دهی | استقرار کمیته راهبری و اجرایی آموزش |
| | | | ساختار مناسب واحد آموزش متناسب با نوع سازمان دهی آموزش |
| | | | به کارگیری و توسعه منابع انسانی موردنیاز در واحد آموزش |
| | | | تقسیم کار مناسب بین زیربخش ها و کارکنان واحد آموزش |
| | | فرایندها و روش ها | طراحی و استقرار فرایند نیازسنجی آموزشی |
| | | | طراحی و استقرار فرایند برنامه ریزی آموزشی |
| | | | طراحی و استقرار فرایند نظارت و ارزشیابی آموزشی |
| | | سیستم مدیریت آموزش | طراحی و استقرار سیستم مدیریت آموزش به صورت رایانه ای |
| | | | طراحی و استقرار بانک های اطلاعاتی موردنیاز فرایند آموزش |
| | | | طراحی و تدوین شناسنامه آموزشی مدیران |
| | الزامات | زمان/ | وجود فضای آموزشی مناسب براساس استانداردهای ملی و بین |

**جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های به‌دست آمده طی مراحل کدگذاری**

| | ابعاد | مولفه ها | شاخص |
|---|---|---|---|
| مداخله‌گر | اجرایی | مکان | المللی |
| | | | کیفیت مکان آموزش به لحاظ رنگ، نور، صدا، سرمایش و.... |
| | | | وجود فضاهای آموزشی خارج از محل کار |
| | | | برخورداری از فضاهای آموزشی قابل تغییر جهت استفاده از روش های مختلف تدریس |
| | | | فضا و محیط آرام، بی سر وصدا و مطلوب برای یادگیری |
| | | منابع مالی | پیش بینی و تخصیص اعتبارات مورد نیاز دوره های آموزشی |
| | | | پرداخت به موقع هزینه های آموزشی |
| | | | تدوین دستورالعمل های مالی برای نظامند کردن آموزش کارکنان |
| | | | تجمیع اعتبارات آموزشی |
| | | | اختصاص بخشی از حقوق و مزایای کارکنان به خودآموزی |
| | | | برقراری ارتباط بین سیستم ارزشیابی حقوقی کارکنان و دوره های آموزشی |
| | | | مشوق های مادی به تلاش های کارکنان در جهت یادگیری و یاددهی |
| | | تکنولوژی آموزشی | برخورداری فضای آموزشی از وسایل کمک آموزشی |
| | | | وجود نرم افزار سیستم جامع آموزش |
| | | | برخورداری از سیستم یادگیری الکترونیک |
| | | | برخورداری از وسایل و تکنولوژی به روز و جدید |
| | | | برخورداری از سیستم های ارتباطی آموزشی برای برقراری ارتباط با مدرس و سایر فراگیران |
| | | | وجود بستر اینترنت و اینترانت در محل اجرای آموزش |
| پیامدها | ارزشیابی و پایش | علمی | توسعه نوآوری |
| | | | ارائه خدمات |
| | | | تولید دانش |
| | | اجتماعی | توسعه فرهنگ اجتماعی |
| | | | سرمایه اجتماعی |
| | | | مسئولیت پذیری |

**جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های به‌دست آمده طی مراحل کدگذاری**

| | ابعاد | مولفه ها | شاخص |
|---|---|---|---|
| | | سازمانی | توسعه سازمانی |
| | | | تعهد سازمانی |
| | | | رضایت مندی فراگیران |
| | | گروهی | توسعه قابلیت ها |
| | | | وحدت گروهی |
| | | | رضایت مندی گروهی |
| | | فردی | توسعه توانمندی |
| | | | خودکارآمدی |
| | | | رضایت مندی فردی |
| | | ارزشیابی آموزشی | تعیین واکنش فراگیران |
| | | | تعیین میزان یادگیری فراگیران |
| | | | تعیین میزان تاثیر آموزش در عملکرد فردی |
| | | | تعیین میزان اثرگذاری در تحقق اهداف سازمانی |
| | | ارزیابی کمی آموزش | میزان سرمایه گذاری در آموزش سازمان متناسب با استانداردهای آموزش |
| | | | میزان ساعات دوره های آموزشی برای مدیران |
| | | | سرانه آموزش مدیران |
| | | نظارت و پایش آموزش | نظارت بر مجریان آموزش |
| | | | نظارت بر نحوه ی عملکرد مدرسان |
| | | | نظارت بر اجرای صحیح ضوابط و مقررات آموزش |
| | | | نظارت بر نحوه ی تدارک منابع و امکانات آموزشی پیش بینی شده |

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های نظام آموزش اثربخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی شهر تهران بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند که ابعادی چون، رهبری و خط مشی گذاری، ساختار مدیریتی، آموزش اثربخش، طراحی آموزشی، برنامه ریزی آموزشی، مدیریت اجرایی، الزامات اجرایی، ارزشیابی و پایش می‌باشند که با نتایج پژوهش‌های کادیر و همکاران (۱۵)، متیز (۲۰)، استالز (۲۱)، روآل (۲۲)، تورتاپ (۲۳)، تحویلداری و همکاران (۲۴)، آراسته و محمودی راد (۲۵) و عزتی و

همکاران (۲۶) همخوانی دارد، چرا که آنها نیز در پژوهش‌های خود به نتایج مشابهی دست پیدا کردند و نشان دادند که نظارت و پایش آموزش، ارزشیابی آموزشی، ارزیابی کمی آموزش، سیستم مدیریت آموزش و تکنولوژی آموزشی نقش مهمی در آموزش اثربخش مدیران در مدارس ابتدایی دارند. مدیریت در دستگاه آموزش و پرورش از سطح مدرسه تا وزارتخانه، نقش حیاتی و حساسی در پیشبرد و تحقق اهداف آموزش و پرورش دارد و هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند بدون داشتن مدیران شایسته، دلسوز و متعادل و متقی، مدیر، مخلص، اندیشمند و با تجربه به اهداف خود برسد. اگر سازمانهای دیگر جامعه در ایفای وظایف و رسالت خود کوتاهی کنند و به اهداف مورد نظر خود دست نیابند، نتیجه آن مستقیماً عاید گروه یا سازمانی است که با آن سروکار دارند، اما اگر سازمان آموزش و پرورش و مدیران آن از ماهیت کار خود غافل شوند و یا در فرایند یادگیری، یاددهی وقفه‌ای به وجود آورند، حاصل کارشان در ابعاد اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی، متوجه جامعه خواهد شد و در رشد و توسعهٔ جامعه و یا افت و انحطاط آن سهم مؤثری خواهد داشت پس بنابراین حساسیت و نقش مدیران در اینجا روشن می‌شود. مدیران باید کار معلمان و سایر کارکنان مدرسه را به خوبی بشناسد و براساس شناخت به دست آمده، روش مناسبی به کار گیرند. مثلاً در قبال معلمان وظیفه‌شناس که به اهمیت وظایف خود آگاهی کامل دارند و فعالیتشان را براساس انتظارات انجام می‌دهند از سبک کارمند مداری استفاده کنند که بر محور روابط پایدار است و در قبال کارکنانی که از هر فرصتی برای فرار از کار استفاده می‌کنند. سبک وظیفه مداری را در پیش گیرند. بنابراین، استفاده از هریک از سبک‌های مورد نظر بستگی به این دارد که مدیر مدرسه با چه افرادی سروکار دارد. در عین حال، می‌تواند از دو سبک برای دو گروه از افراد وظیفه‌شناس و وظیفه‌نشناس و تلفیق دو سبک برای موارد بینابین استفاده کنند.

آموزش همواره به عنوان وسیله‌ای مطمئن در جهت بهبود کیفیت عملکرد و حل مشکلات سازمان مدنظر بوده و فقدان آن باعث ایجاد معضلات متعددی در سازمان می‌شود. سیستم آموزشی هر سازمانی باید طوری باشد که اطلاعات، مهارت‌ها و بینش لازم را به کارکنان ارائه کند تا برای احراز مشاغل مختلف همواره آمادگی کافی را داشته باشند. بدین جهت به منظور تربیت و تجهیز نیروی انسانی سازمان و بهسازی و بهره‌گیری هرچه مؤثرتر از این نیروها، آموزش به‌عنوان موثرترین عامل همواره اهمیت خاصی داشته است. رسیدن به اهداف سازمان بستگی به توانایی کارکنان در انجام وظایف محوله و انطباق با محیط متغیر دارد، آموزش و بهسازی نیروی انسانی سبب می‌شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمان و محیطی بطور مؤثر فعالیت‌هایشان را ادامه داده و بر کارآیی و بهره‌وری خود افزوده و عملکرد خود را بهبود بخشند. بنابراین آموزش و بهسازی، کوشش مداوم و برنامه‌ریزی شده بوسیله مدیریت برای بهبود سطوح شایستگی کارکنان و عملکرد سازمانی است.بدین ترتیب، سازمان یک سیستم پویاست، زیرا شرایط و اوضاع محیطی بطور مداوم در حال تغییر است و

چون این تغییر بر روی سازمان مؤثر است، لذا ضروری است که سازمان برای حفظ و بقا، خود را با این تغییرات وفق دهد.

مدیران باید برای وفق با تغییرات محیطی و رشد و توسعه، بطور مداوم و مستمر اقدام به توسعه و بهسازی در خصوص چهار متغیر نیروی انسانی، تجهیزات و تکنولوژی، قوانین و مقررات و جو سازمانی نماید، که مهم‌ترین فعالیت بهسازی و توسعه نیروی انسانی از طریق آموزش کارکنان میسر می‌شود. به عبارت دیگر برای اینکه کارکنان بتوانند از عهده‌ی خواسته‌های جدید و مسائل و دشواری‌های تازه برآیند، مدیران باید امکانات لازم برای آموزش کارکنان خود را فراهم آورند تا آنها با استفاده از فرصت-های آموزشی ایجاد شده از تمام استعدادهای خود بهره گرفته و در مقابل مسائل و مشکلات، واکنشی مناسب از خود بروز دهند.

با توجه به این‌که مدیران مدارس نقش بسیار مهمی در برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، هماهنگی نظارت و ارزشیابی و برقراری روابط مؤثر با دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه دارند و در توفیق کارکنان و سلامت جسمی، روانی و اخلاقی و پیشرفت علمی دانش‌آموزان و افزایش و کارآیی و اثربخشی جریان تربیت و یادگیری، تأثیر بسزایی دارند. انتظار راهبری مؤثر و تعالی‌بخش بدون تصور شایستگی‌ها و قابلیت لازم در مدیران مدارس عبث و بیهوده به نظر می‌آید. مدیران مدارس برای ایفای چنین نقشی در راهبری مدرسه باید از شایستگی‌های لازم برای انجام مسئولیت برخوردار باشند.

امید است نتایج این پژوهش به منظور نهادینه‌سازی آموزش اثربخش مورد استفاده سیاست‌گذاران نظام آموزش و پرورش قرار گیرد و بتواند کمک مؤثری در راستای هدایت برنامه‌های آموزشی به سمت آموزش اثربخش به نیازها و انتظارات جامعه و تحقق اهداف و مأموریت‌های آنها نماید. پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت آموزش اثربخش، مطالعات گسترده‌تری در این زمینه در سطح مدارس کشور انجام پذیرد.

توجه به نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر یعنی شناسایی هشت بعد رهبری و خط مشی گذاری، ساختار مدیریتی، آموزش اثربخش، طراحی آموزشی، برنامه ریزی آموزشی، مدیریت اجرایی، الزامات اجرایی، ارزشیابی و پایش مشتمل بر ۳۶ مؤلفه و ۱۵۴ شاخص برای نظام آموزش اثربخش برای مدیران دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران پیشنهادهای زیر ارائه شده است:

- در راستای بعد رهبری و خط‌مشی گذاری: پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاری‌های کلان در راستای ارتقاء سطح آموزش کارکنان آموزش و پرورش انجام گیرد.
- در راستای بعد ساختار مدیریتی: پیشنهاد می‌شود برخورداری از ساختار نظام یافته و یکپارچه حمایتی از سوی مدیران سازمان که قابلیت و ضمانت اجرایی لازم را نیز داشته

باشند می‌تواند بر اجرای آموزش اثربخش بسیار موثر باشد. به طوری که وجود جایگاه و ساختاری مستقل برای آموزش و توسعه کارکنان در سازمان می‌تواند منجر با افزایش انگیزه مدیران سازمان در اجرای بهینه دوره‌های آموزشی شود. از طرفی کارکنان نیز در صورت وجود این ساختار حمایت کننده، می‌توانند با انگیزه بیشتری به این آموزش‌ها توجه و در آن شرکت نمایند.

- در راستای بعد آموزش اثربخش: پیشنهاد می‌شود که فرایند نیازسنجی قبل از برگزاری هر دوره آموزشی، به صورتی صحیح و دقیق انجام گیرد. به گونه‌ای که نیازسنجی جامع و کامل بوده و نتایجی که از آن حاصل می‌گردند، کاربردی باشند.
- در راستای بعد طراحی آموزشی: پیشنهاد می‌شود که برای برگزاری دوره‌های آموزشی، اهداف کلی و جزئی، به صورت روشن و واضح تعیین گردند و پیشنیازهای تجربی و تحصیلی‌ای که برای این دوره‌ها نیازمند هستند مشخص گردند، تا افراد و کارکنان بتوانند با تعیین ارتباط بین آموزش‌ها و نیازهای خود، بیشترین استفاده از این آموزش‌ها را ببرند.
- در راستای بعد برنامه‌ریزی آموزشی: به منظور تأثیرگذاری و به حداکثر رساندن نتایج حاصله از اجرای دوره‌های آموزشی برای سازمان و کارکنان، پیشنهاد می‌گردد مسئولان و تصمیم-گیران ذیربط، حمایت ملی از برنامه‌ها و منابع آموزشی موردنیاز برای آموزش کارکنان را جلب نمایند.
- در راستای بعد مدیریت اجرایی: پیشنهاد می‌گردد که متناسب با حجم نیروی انسانی سازمان و نوع آموزش‌ها، ساختار سازمانی مناسب در ستاد و استان‌ها برای واحد آموزش طراحی گردد.
- در راستای بعد الزامات اجرایی: یکی از مهمترین و ابتدایی‌ترین پیشنیازها برای برگزاری هر دوره‌ی آموزشی، تعیین وسایل و تکنولوژی‌های مورداستفاده برای انتقال آموزش‌ها به افراد است، در نتیجه پیشنهاد می‌گردد، علاوه بر طراحی و تدوین مواد آموزشی متناسب با نیازها و سرفصل‌ها، تکنولوژی‌ها و وسایل آموزشی و کمک آموزشی موردنیاز برای دوره نیز تعریف و پیش‌بینی گردد.
- در راستای بعد ارزشیابی و پایش: پیشنهاد می‌شود اقدام به ترسیم مدل شایستگی‌های شغلی به تفکیک هر یک از مشاغل حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش با هدف سنجش و تطابق آن با معیارها مشخص شود، زیرا می‌توان با ارزیابی از میزان دست‌یابی افراد به آن شایستگی-ها و گرفتن بازخورد موثر در جهت رفع چالش‌ها و مشکلات یادگیری کارکنان اقدام شود.

## منابع


1. Arif-nejad, M. Identifying and prioritizing the competence components of school principals with an emphasis on Islamic management. Journal of school management, 2016; 5(1): 151-172.
2. Maleki, Hassan. Preliminaries of lesson planning. 2016. Tehran: Samit Publications.
3. Hashmipour Petkoi E, Sohri A, Mohammad Khani K, Mohammad Davodi AH, Nazim F. Presenting a model of the effectiveness of in-service training for primary education managers in Hormozgan province. Journal of Psychological Sciences, 2019; 19(90): 754-745.
4. Sadeghzadeh A, Hasani M. The philosophy of formal and public education in the Islamic Republic of Iran, National Document of Education. 2021. Tehran: Secretariat of the Supreme Council of Education.
5. Kialashki H, Sohuri A, Mohammadkhani K, Khosravi Babadi, A. Providing a model of effective skill training to improve education in applied science centers. Jundi Shapur Educational Development Quarterly, 2021; 12(2): 596-608.
6. Mehromhammadi M. Explaining and recognizing the capacity of theories related to teaching values in the educational system from the point of view of effectiveness. Educational Innovation Quarterly, 2012; 12(46): 79-98.
7. Dasturpour M, Moradi M, Astabsari F, Zol Ali F. Explaining the understanding of professors and postgraduate students about the characteristics of effective education: Kerman University of Medical Sciences. Journal of the Center for Studies and Development of Medical Education, 2014; 12(4): 626-643.
8. Fathi Vajargah K, Nouri F. Learning management in organizations. 2021. Tehran: Alam Ostadan Publications.
9. Safai Mohd S, Hajizad M, Salehi K. Learning transfer rate: an innovative framework for effective evaluation of educational programs. Human Resources Education and Development Quarterly, 2019; 7(27): 20-41.
10. Hanaysha J, Tahir PR. Examining the Effects of Employee Empowerment, Teamwork, and Employee Training on Job Satisfaction. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2016; 2(19): 272-282.
11. Javadi Bora, MA, Izadi S. Effective education model in Farhangian University with emphasis on teacher-learner support approach. Curriculum Research Journal, 2016; 7(2): 39-56.
12. Elnaga A, Imran, A. The Effect of Training on Employee Performance. European Journal of Business and Management, 2013; 5(4): 137-147.

13. Soleimani A, Rizki Shirsawar H, Shafizadeh H. Designing an effective teaching model based on learning styles in medical science education. Healthcare Management Quarterly, 2021; 2(12): 111-99.
14. Khazri S, Samari M. Presenting an effective teaching model in experimental sciences based on the teacher-learner support approach for students of primary schools in Mako city in the academic year 97-98. Journals of research in elementary education, 2020; 2(4): 10-21.
15. Kadir A, Rosyidi U, Rugaiyah B. High Criticism Taking Policies and Developing Effective Education Planning at Boarding Upgraded Boarding School During COVID-19. Italienisch Journal, 2021; 11(2): 601-616.
16. Abdulahi M, Arefi M, Fathi Vajargah K, Khorasani A. Designing a curriculum model for the improvement of elementary school teachers in Iran's educational system. Human Resources Education and Development Quarterly, 2022; 9(32): 25-51.
17. Merriam Sh, Tisdel E. Qualitative research; A Guide to Design and implementation. Translated by Alireza Kiamanesh and Maryam Dana Toos. 2019. Tehran: SAMT Publication.
18. Gall M, Borg W. Gall J. Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology (translated by Nasr Esfahani et al.). 2017. Tehran: SAMT Publication.
19. Creswell J, Miller D. Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory into Practice. 2000;39(3):124–30. Available online at: http://www.jstor.org/stable/1477543
20. Matiz L. Factors influencing the presentation of an effective organizational training system. Curriculum Journal, 2019; 23(4): 409-502.
21. Stalz F. Competencies required for an effective educational structure. Open Journal of Social Sciences, 2018; 4(02): 199-221.
22. Roaal V. Pattern of effective complementary skill training for different letters. Global Journal of Management and Business Research, 2018; 18(8): 121-133.
23. Tortop HS. Examination of Science and Technology Teachers' Attitude and Opinions Related Giftedness and Gifted Education in TurkeyJournal for the Education of Gifted Young Scientists, 2017; 5(1): 37-54.
24. Tadhardari B, Khorshidi A, Aragiyeh A, Khosravi Babadi AA, Faqih Aram B. Providing a model of an effective training system for the staff of the Ministry of Petroleum. Quarterly journal of human resource management in the oil industry, 2020; 11(44): 372-343.
25. Arasteh H, Mahmoudi Rad M. Effective teaching: an approach based on teaching evaluation by students. Scientific journal of Semnan University of Medical Sciences, 2017; 8(5): 1-7.
26. Ezzati M, Yuzbashi A, Shatri K. Evaluating the current state of training courses and providing a qualitative model for improving the effectiveness of training courses (Tax Affairs Organization). Journal of Human Resources Education and Development, 2016; 4(12): 127-148.

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲، ۱۸۱- ۱۵۴

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources Vol.10, No 38, 154-181

# بررسی و آسیب‌شناسی آموزش‌های سازمانی مهندسان صنعت آب و برق برمبنای الگوی (ADDIE)[1]

**زینب شرف**[2]
**محمدرضا نیلی احمدآبادی**[3]
**محمدجواد لیاقت دار**[4]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۶/۶)

## چکیده

آموزش‌های سازمانی مشروط به اینکه با توجه به اصول و روش‌های علمی پایه‌گذاری شود به‌عنوان یک عامل توانمندساز، نقش مهمی در بروز رسانی دانش، مهارت و نگرش کارکنان دارد. در همین راستا، هدف پژوهش حاضر، ارزیابی و شناسایی محدودیت‌های آموزش سازمانی مهندسان صنعت آب و برق است. رویکرد پژوهش ترکیبی بود که در بخش کمی، از روش پیمایشی و در بخش کیفی از پدیدارشناسی استفاده شده است. ابزار بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته و بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. شرکت-کنندگان بخش کمی، مهندسان آموزش‌دیده، طی سال ۱۴۰۰ به تعداد ۹۰۰ نفر و در بخش کیفی مدرسان و کارفرمایان صنعت آب و برق بوده اند. حجم نمونه در بخش کمی، به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از جدول مورگان ۲۶۹ نفر تعیین شد و در بخش کیفی با توجه به سطح اشباع نظری با ۲۰ نفر مصاحبه شد. به‌منظور تحلیل اطلاعات کمی از نرم‌افزار SPSS و برای تحلیل اطلاعات کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده‌شده است. بر اساس یافته‌های بخش کمی پژوهش، وضعیت موجود آموزش سازمانی مهندسان صنعت آب و برق در هر ۵ بعد آموزش در حد متوسط و پایین‌تر از متوسط است و بر اساس یافته‌های بخش کیفی، عمده‌ترین محدودیت‌های نظام آموزش شغلی سازمانی مشتمل بر محدودیت‌های فرایندی، انگیزشی، فرهنگی و ساختاری اداری است. نتایج پژوهش نشان می دهد که آموزش‌های سازمانی صنعت آب و برق از کیفیت لازم برخوردار نیست؛ مشکلات فرهنگی و بی توجهی به جایگاه آموزش، فقدان مشوق‌های انگیزشی، مشکلات ساختاری- اداری و مشکلات فرایندی و عدم تبعیت آموزش‌های سازمانی از رویکردهای علمی و منطقی در ایجاد این وضعیت تأثیرگذار است.

**کلیدواژه‌ها: آموزش سازمانی، ارزیابی، الگوی (ADDIE)، آسیب شناسی، صنعت آب و برق.**

---

[1] – این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه اصفهان در سال ۱۴۰۱ است.

[2] دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران.

[3] دانشیار دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران(نویسنده مسئول) . m.nili.a@edu.ui.ac.ir

[4] استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران.

**مقدمه**

سازمان‌ها برای سازگاری با محیط نیازمند تغییرات درونی‌اند و جهت اجرای هرگونه تغییری در سازمان، مدیریت باید به فکر آموزش و آگاه کردن کارکنان خود باشند (۱) سازمان‌ها می‌دانند که آموزش به آن‌ها کمک می‌کند تا با آموزش مداوم نیروی کار خود، رقابتی باقی بمانند. آگوینیس و کرایگر[1] (۲۰۰۹) بر این باورند که شیوه‌ها و سیاست‌های آموزشی با معیارهای اثربخشی سازمانی مرتبط هستند و آموزش یک مؤلفه کلیدی در ایجاد و حفظ نیروی کار مؤثر است که به‌نوبه خود استانداردهای کارایی شرکت را هدایت می‌کند (۲). پس دارایی انسان، مشروط به اینکه از آموزش‌های کافی برخوردار بوده و توانمندی آن‌ها به شکل مؤثری افزایش‌یافته باشد، مهم‌ترین ثروت یک سازمان محسوب می‌شود (۳). به‌زعم صاحب‌نظران، هزینه در آموزش به‌منزله‌ی سرمایه‌گذاری تلقی می‌گردد و ضرورت پرداختن به آموزش کارکنان و به عبارتی آموزش سازمانی،[2] جایگاه و اهمیت خویش را بیش‌ازپیش پیدا نموده است (۴). برای آموزش سازمانی، دو وظیفه اصلی را می‌توان در نظر گرفت: ایجاد قابلیت سازگاری با محیط متغیر و آمادگی برای تحقق چشم‌اندازها و خلق آینده‌ای مطلوب. بر همین اساس، آموزش سازمانی عبارت است از فرایند منظم و ساخت‌مندی که از طریق آن، کارکنان تسلط لازم برای انجام وظایف شغلی خود را به دست می‌آورند (۵). این آموزش‌های سازمان‌یافته به‌موازات اشتغال کارکنان و با قصد بهبود نظام‌مند و مستمر کارکنان ازنظر دانش‌ها، مهارت‌ها و رفتارها، هماهنگ نمودن اهداف، علایق و نیازهای آتی مستخدم با نیازهای آتی سازمان از طریق افزایش کارایی کارکنان، ایجاد سازش با محیط و افزایش خدمات آن‌ها به دو صورت کوتاه‌مدت و بلندمدت به اجرا درمی‌آیند (۶). بااین‌حال، آموزش آن‌قدر که به نظر می‌رسد شهودی نیست. علم آموزشی[3] وجود دارد که نشان می‌دهد یک‌راه درست و یک‌راه غلط برای طراحی، ارائه و اجرای یک برنامه آموزشی وجود دارد. تحقیق در مورد آموزش به‌وضوح دو چیز را نشان می‌دهد: (الف) آموزش کار می‌کند و (ب) روشی که آموزش طراحی، ارائه و اجرا می‌شود. اینکه آموزش خوب طراحی‌شده تأثیرگذار است، مهم است، زیرا یادگیری مستمر و توسعه مهارت در حال حاضر یک روش زندگی در سازمان‌های مدرن است. برای رقابتی ماندن، سازمان‌ها و کشورها باید اطمینان حاصل کنند که نیروی کارشان به‌طور مداوم یاد می‌گیرد و توسعه می‌یابد. فعالیت‌های آموزشی و توسعه‌ای به سازمان‌ها این امکان را می‌دهد تا درصدد سازگاری، رقابت، تعالی، نوآوری، تولید، ایمن بودن، بهبود خدمات و رسیدن به اهداف باشند. سازمان‌ها روی آموزش سرمایه‌گذاری می‌کنند زیرا معتقدند نیروی کار ماهر، مزیت رقابتی است؛ بنابراین، تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیزی را آموزش دهیم، چگونه آموزش دهیم و چگونه آموزش را اجرا و ارزیابی کنیم

[1] - Aguinis and Kraiger
[2] - organizational training
[3] - science of training

باید توسط علم آموزش مشخص شود (۲). بنابراین صرف اجرای آموزش و برگزاری دوره‌های آموزشی برای سازمان هدف تلقی نمی‌شود؛ بلکه لازم است آموزش‌ها با توجه به اصول و روش‌های علمی و بر اساس آگاهی و شناخت لازم از الگوهای متنوع طراحی آموزشی، مراحل و عناصر آن‌ها بنا گذاشته شوند تا سازمان بتواند به اهداف اصلی خود در راستای رشد و توانمندسازی کارکنان نائل شود (۷). اگر قرار است برنامه‌های آموزشی، موفقیت‌آمیز عمل کنند، باید برنامه‌ریزی دقیقی برای آن وجود داشته باشد و به‌طور اخص، نیازهای واقعی فراگیران را مدنظر قرار دهد (۸). تئوری‌های دستیابی به نیاز حاکی از آن است که آموزش بایستی نیاز به موفقیت بالایی را ایجاد کند و یادگیرنده انگیزه بالایی برای آموزش داشته باشد و تأثیر تقویت بر یادگیری که ممکن است با فرایند تعیین هدف واسطه شود را نباید نادیده گرفت چراکه اتخاذ یک هدف خاص برای یادگیری منجر به تلاش بیشتر و کسب پاسخ بهتر خواهد شد. از طرفی عملکرد کلی افراد در کار را می‌توان در مجموعه‌ای از وظایف جزء که نسبتاً از یکدیگر متمایز هستند، تجزیه‌وتحلیل کرد. علاوه بر این، مهارت در اجزای خرده وظایف، آن چیزی است که عملکرد کلی را واسطه می‌کند. با توجه به این مفروضات، اصول اساسی طراحی آموزش عبارت‌اند از: (الف) شناسایی اجزای وظیفه‌ای که عملکرد مطلوب را تشکیل می‌دهند. (ب) گنجاندن این وظایف جزء یا «واسطه‌ها» در برنامه آموزشی؛ و (ج) ترتیب یادگیری اجزای وظیفه در توالی بهینه برای انتقال به عملکرد کل. این نوع مفهوم‌سازی به این معناست که متصدیان و محققین آموزشی باید به مواردی مانند تجزیه‌وتحلیل کار، رفتارهای پایانی، موفقیت در انجام وظایف جزئی، صحت آموزش اجزای وظیفه (خرده وظایف) و ترتیب بندی توجه داشته باشند. این مشخص‌کننده درجه اهمیت دو سؤال اساسی است این‌که چه چیزی باید یاد گرفت و محتوای اساسی یک تجربه‌آموزشی یا توسعه‌ای چگونه باید باشد (۹). فرآیند یادگیری در صورتی به‌درستی انجام خواهد شد که توسط یک برنامه آموزشی خوب و یک محیط آموزشی مناسب پشتیبانی شود. مطالب آموزشی نیز جزء اساسی برنامه درسی است که به اشکال مختلف به فراگیران ارائه می‌شود (۱۰)؛ بنابراین انتخاب و چیدمان برنامه‌های درسی باید تابع قوانین و مقررات باشد و بین مباحث تئوریک و صلاحیت ضروری برای صنعت، پیوستگی و ارتباط ایجاد شود و ارزشیابی بر وظایف روشن و رسیدن به صلاحیت برای شغل متمرکز باشد (۸). برای ارتقای کیفیت تحصیلی، فکری، عاطفی و معنوی فراگیران، استفاده از رویکرد شناختی، عاطفی و روانی حرکتی ضروری است و موفقیت یادگیری بر اساس توانایی استاد در ارائه درس به دلیل نقش آن‌ها به‌عنوان محرک و تسهیل‌کننده در دستیابی به اهداف یادگیری حاصل می‌شود، بنابراین، برنامه‌های یادگیری نه‌تنها نباید در یک‌جهت باشد، بلکه اساتید باید به فراگیران فرصتی بدهند تا پتانسیل خود را بهینه کنند و تکالیفی برای موفقیت در کار برای فراگیران در کلاس فراهم نماید (۱۰). ازآنجاکه نظام‌های آموزشی در صنایع مهم و دانش‌محور، موظف‌اند علاوه بر ایجاد زیرساخت‌های لازم، با شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی، زمینه‌ی رفع نیازهای اساسی کارکنان را در راستای انجام وظایف

خویش به‌صورت اثربخش فراهم نمایند، لذا آموزش‌های مهندسی بایستی از یک‌سو قادر به رفع نیازهای فنی سازمان و از سویی بر ورود نوآوری و دانش روز، در صنعت، تأثیرگذار باشند (۱۱). ازآنجاکه نیروی کار در حال نوسان مداوم است، این نیاز محققان و متخصصان منابع انسانی را ملزم نموده است تا به بررسی بهترین شیوه‌ها جهت توسعه نیروی کار مجهز به آخرین فناوری، دانش و تخصص بپردازد. لذا بازبینی مدل‌ها و فرایندهای آموزشی سنتی به‌عنوان ابزاری برای حرکت روبه‌جلو مهم است. اگرچه مدل‌های سیستمی زیادی وجود دارد تقریباً همه آن‌ها مبتنی بر مدل تحلیل، طراحی، توسعه، پیاده‌سازی و ارزیابی عمومی **(ADDIE)** هستند که از تحقیقات سیستم‌های آموزشی پس از جنگ جهانی دوم تکامل‌یافته‌اند این مدل بر مبنای تمامی نظریات شناخت گرایی، رفتارگرایی و سازنده گرایی پدید آمده است و موضوعات، دیدگاه‌ها و محیط‌های مختلف یادگیری را تحت پوشش قرار می‌دهد و برای هر یادگیری اعم از سنتی و الکترونیک کاربرد دارد. این الگو پنج مرحله متوالی به شرح ذیل دارد و هر از مرحله از چند جزء تشکیل‌شده است و نام مدل از حرف اول هر یک از مراحل گرفته‌شده است.

۱- تجزیه‌وتحلیل[1] این مرحله شامل تجزیه‌وتحلیل نیاز، تجزیه‌وتحلیل وظیفه، تجزیه‌وتحلیل یادگیرنده و تجزیه‌وتحلیل عملکرد است (۱۲).

۲- طراحی[2] این مرحله دربردارنده نوشتن اهداف یادگیری بر اساس اصطلاحات قابل‌اندازه‌گیری، مشخص کردن فعالیت‌های یادگیری و مشخص کردن رسانه‌های آموزشی است (۱۳).

۳- توسعه[3] این مرحله شامل ایجاد و سازمان‌دهی مواد آموزشی واقعی است که در طول آموزش مورداستفاده قرار می‌گیرد و مربیان در مورد چگونگی عملیاتی کردن نقشه یا نمای کلی ایجادشده در مرحله طراحی تفکر می‌کنند (۱۲).

۴- اجرا[4] با آماده شدن طرح در عناصر قبل برای ارائه، محیط یادگیری از طریق آموزش برای فراگیران آماده می‌شود و همه ابزارهای لازم برای کاربرد و اجرا کامل می‌شوند (۱۴).

۵- ارزشیابی[5] در این الگو، ارزشیابی فرایندی نظام‌مند است که کیفیت و اثربخشی طراحی آموزشی را نشان می‌دهد و دربردارنده ارزیابی تشخیصی، تکوینی، تراکمی و پیگیری است (۱۵).

---

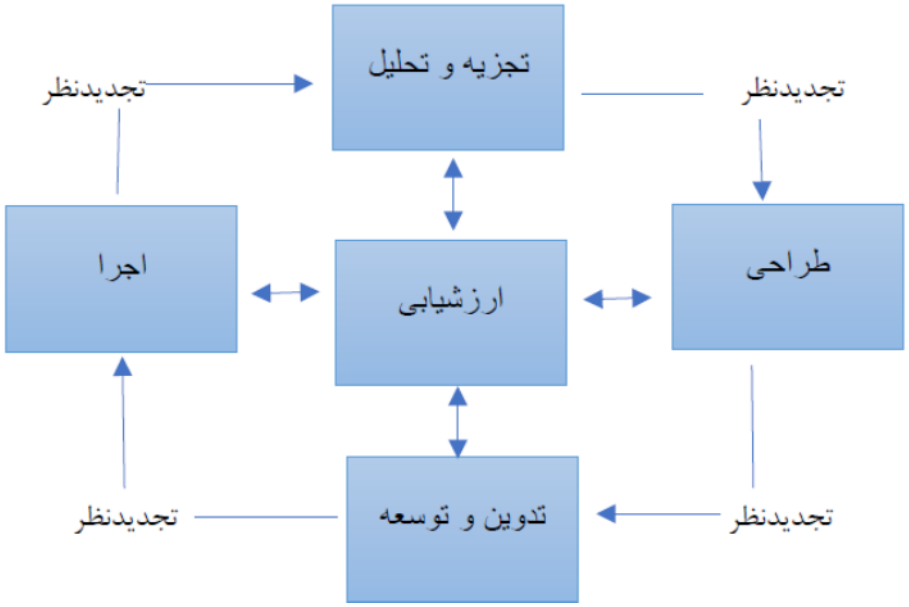
1 - Analyze

2- Design

3 - Development

4 - Implementation

5 - Evaluation




**شکل (۱). عناصر مدل طراحی آموزشی (ADDIE)**

در حقیقت، نظام‌نامه آموزش‌های شغلی سازمانی کارکنان صنعت آب و برق شامل مجموعه‌ای از ساختارها، اجزا و عناصر متعامل آموزشی است که به‌طور مستمر، دروندادهای آموزشی را از طریق فرایندهای آموزشی به برونداد آموزشی تبدیل می‌کند به‌گونه‌ای که امکان بروز پیامدهای آموزشی را فراهم نموده و موجب ارتقای کیفیت عملکرد منابع انسانی شود. عدم توجه به هر یک از این عناصر برنامه‌های آموزشی، می‌تواند کاستی‌هایی را به بار آورد و اثربخشی آموزش را کاهش دهد. تشخیص اثربخشی اقدامات آموزشی از طریق آسیب‌شناسی[1]صورت می‌گیرد و آسیب‌شناسی در حقیقت تشخیص علل آسیب‌های واردشده بر سیستمی معین است (۱۶). در امر بررسی و آسیب‌شناسی آموزش‌های سازمانی آن چیزی که اهمیت دارد توجه به الگوی طراحی آموزشی مورداستفاده در سازمان است؛ الگوی طراحی آموزشی متشکل از عناصر و اجزای مختلفی است و نقشه راه و فعالیت‌هایی لازم برای رسیدن به نتایج مورد انتظار را پیش‌بینی و تعیین می‌کند؛ به نظر می‌رسد یکی از عوامل اصلی ناکارآمدیِ آموزش‌های سازمانی، عدم اتخاذ رویکرد نظام‌مند و بی‌توجهی یا کم‌توجهی نسبت به هریک از عناصر فرایند آموزش است (۱۷).

[1] -Pathology

## مبانی نظری و پیشینه پژوهش:

مرور ادبیات و کارهای صورت گرفته درزمینه ی ارزشیابی آموزش‌های سازمانی و آسیب‌شناسی آن محقق را، به مقالات مفید و ارزشمند رهنمون می‌سازد تعدادی از پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه در جدول شماره (۱) نشان داده‌شده است.

**جدول شماره (۱). خلاصه پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص ارزشیابی و آسیب‌شناسی آموزش‌های سازمانی**

| ردیف | عنوان تحقیق | نتایج | منبع |
|---|---|---|---|
| ۱ | یادگیری سازمانی از طریق اثربخشی آموزش: شواهدی از صنعت گردشگری در ویتنام | از میان متغیرهای بررسی‌شده، تأثیر انگیزه بیرونی، حمایت تیمی و کیفیت شغلی در آموزش و توسعه معنی‌دار است، ولی انگیزه درونی هیچ قدرت پیش‌بینی کنندگی معناداری ندارد. | هان و همکاران (۲۰۲۳) (۱۸) |
| ۲ | آسیب‌شناسی رویکردهای آموزشی در سازمان‌های دولتی با بهره‌گیری از روش تحلیل لایه‌ای علت‌ها (**CLA**) | علل ناکارآمدی، در چهار سطح لیتانی (کمبود بودجه و امکانات، ضعف عدم تناسب مدرسان و ضعف و عدم پویایی محتوای آموزشی و...)، ساختاری (فرهنگ‌سازمانی و عدم باور مدیران ارشد به آموزش، چالش‌های فرایندی، عدم ارتباط آموزش با سایر زیرسیستم‌های منابع انسانی و...)، گفتمان/جهان‌بینی (تمرکزگرا، استاندارد گرا و سنت‌گرا و تعهد محور) و استعاره /اسطوره‌شناسی (آموزش به‌مثابه درس در قالب تکلیف آزمون و نمره و معلم /استاد به‌مثابه نبی در قالب دانای کل منبع قدرت) شناسایی‌شده است و اثربخشی برنامه‌ها و روش‌های آموزشی سازمان‌های دولتی درگرو توجه به یافته‌های سطوح سوم و چهارم است. | مرزبان و همکاران (۲۰۲۲) (۱۹) |
| ۳ | ارزیابی دوره های آموزش الکترونیک برپایه عناصر طراحی آموزشی ادی (**ADDIE**) در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان | میزان مطلوبیت دوره‌های آموزش الکترونیک (ترکیبی غیر هم‌زمان) بر پایه عناصر طراحی آموزشی **Addie** در ابعاد تحلیل، طراحی، توسعه، اجرا و ارزشیابی بیشتر از سطح متوسط ارزیابی گردید و این میزان مطلوبیت در جلسات آموزشی الکترونیکی و حضوری تفاوت معناداری را نشان داد. | رفیعی و اقبالیان نوری زاده (۲۰۲۲) (۲۰) |

| ردیف | عنوان تحقیق | نتایج | منبع |
|---|---|---|---|
| ۴ | ارزشیابی دوره‌های آموزشی بر اساس مدل استراتژیک نوئه: موردمطالعه (مجتمع آموزشی راه رشد) | در فرایند رقابت، نیازسنجی، کاهش زمان و هزینه-های آموزش‌های سازمانی، چالش‌هایی وجود دارد. | شمس و همکاران (۲۰۲۱) (۲۱) |
| ۵ | شناسایی عوامل مؤثر در بهبود آموزش‌های ضمن خدمت مدیران مراکز مجری آموزش‌های مهارتی و حرفه‌ای علوم پزشکی، یک مطالعه کیفی | عوامل مؤثر در آموزش ضمن خدمت شامل عوامل آموزشی (تنوع مراکز مجری آموزش، محتوای آموزش و توسعه مدیریت دانش)، عوامل مدیریتی (بازنگری در قوانین و سیاست‌های آموزشی) و عوامل فناورانه (توسعه زیرساخت‌های آموزش مجازی و توسعه آموزش‌های مجازی) است. | علوی و همکاران (۲۰۲۱) (۲۲) |
| ۶ | آسیب‌شناسی مدیریت آموزش سازمانی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه | آسیب‌های مدیریت آموزش سازمانی شامل فقدان بستر لازم (مقاومت در برابر تغییر، فقدان برنامه‌ریزی مشخص، عدم انگیزه کارکنان، عدم هماهنگی در برگزاری دوره‌ها و تمرکزگرایی)، کمبودها و ناهماهنگی در عرضه اجرا (مشارکت کم کارکنان، مشکلات فنی و فناوری، ناکافی بودن بودجه، تخصص پایین مدرسان و عدم جذابیت محتوای دوره‌ها)، مشکلات بعد از اجرا (فقدان نظام ارزشیابی جامع، عدم ارتباط تئوری با عمل و عدم رفع نواقص دوره‌ها بعد از انجام ارزشیابی) و انجام پیشنهادهایی برای بهبود (فرهنگ‌سازی، هماهنگی بین عوامل درگیر، تأمین بودجه و شروع تغییر از خود مجریان) است. | حبیبی و همکاران (۲۰۲۰) (۲۳) |
| ۷ | ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش | در سطح واکنش و یادگیری دوره‌ها اثربخش بود ولی در سطح رفتار، شواهدی از اثربخشی مشاهده نشد. | شجاع و همکاران (۲۰۱۷) |

| ردیف | عنوان تحقیق | نتایج | منبع |
|---|---|---|---|
| | ضمن‌خدمت کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد | | (۲۴) |
| ۸ | آسیب‌شناسی برنامه درسی دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت کارکنان دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری بر اساس الگوی **(ADDIE)** | در همه ابعاد برنامه درسی آسیب وجود دارد و ازجمله دلایلی که سبب آسیب‌ها گشته شامل: موانع زیرساختی، موانع سیستمی، فقدان زیرساخت اجرایی، عدم لزوم یا فرصت ارزشیابی است. | رحیمی و همکاران (۲۰۱۷) (۱۵) |
| ۹ | پدیدارشناسی عوامل مؤثر و برانگیزاننده در کیفیت دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت معلمان | عوامل برانگیزاننده و مؤثر در ارتقای کیفی برنامه-های ضمن خدمت معلمان را می‌توان در چهار درون‌مایه اصلی انگیزش درونی، شایستگی مدرس، ویژگی‌های موضوع و مشوق‌های محیطی خلاصه کرد و همچنین تناسب برنامه‌ها با انتظارات و نیازمندی‌های معلمان، به‌عنوان مخاطبان اصلی دوره‌های ضمن‌خدمت، موجب بهبود کارایی چنین برنامه‌هایی می‌شود | فتحی آذر و همکاران (۲۰۱۶) (۲۵) |
| ۱۰ | فرهنگ یادگیری سازمانی، اثربخشی مدیریتی و توانمندسازی روان‌شناختی: پیش‌بینی کننده‌های یادگیری در محیط کار | متغیر یادگیری در محیط کار به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از متغیرهای فرهنگ یادگیری سازمانی و اثربخشی مدیریتی متأثر است و با توجه به نقش مؤثرتر فرهنگ‌سازمانی بر یادگیری کارکنان، لازم است مدیران در راستای ارتقای فرهنگ یادگیری در سازمان تلاش کنند | طاهری و همکاران (۲۰۱۶) (۲۶) |
| ۱۱ | ارزیابی کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت بر مبنای رویکرد کیفیت خدمات در دانشگاه علوم و فنون هوایی | کیفیت مؤلفه‌های گوناگون آموزش ضمن خدمت از دیدگاه فراگیران در حد مطلوبی است و از میان عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش ضمن خدمت، کادر اداری ازنظر پاسخ‌دهندگان مهم‌ترین عامل است | مهری و همکاران (۲۰۱۵) (۲۷) |

| ردیف | عنوان تحقیق | نتایج | منبع |
|---|---|---|---|
| | شهید ستاری | | |
| ۱۲ | آسیب‌شناسی آموزش ضمن‌خدمت بر اساس مدل **OEM** (موردمطالعه: نواحی آموزش‌وپرورش استان قم) | بر اساس ابعاد مدل **OEM**، آموزش‌های ضمن خدمت مطلوب نیست و نتایج آزمون فریدمن بیانگر آن است که بعد برونداد نامطلوب‌تر از سایر ابعاد است**.** | حسینی و همکاران (۲۰۱۶) (۲۸) |
| ۱۳ | آسیب‌شناسی عناصر برنامه درسی دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت کارکنان شرکت ایران‌خودرو بر اساس مدل اکر در سال ۱۳۹۱ | آسیب‌های عناصر برنامه درسی دوره‌های آموزش سازمانی عبارت از: عدم ارتباط دوره با نیاز کارکنان، بی‌توجهی به علایق فرد و نیاز سازمان در تعیین اهداف، عدم تناسب اهداف با محتوای تعیین‌شده، عدم توجه به علایق فراگیر در تنظیم فعالیت‌های یادگیری، عدم تناسب روش تدریس با محتوا و استفاده از مدرس نامناسب است. | نقش‌بندی (۲۰۱۴) (۲۹) |
| ۱۴ | آسیب‌شناسی آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان سازمان‌های دولتی | عدم انتخاب و بکار گیری روش‌های آموزشی مناسب، نیازسنجی‌های ضعیف، مدرسان نامرتبط وعدم تناسب محتوای آموزشی باهدف‌های تعیین‌شده را ازجمله چالش‌های فراروی نظام آموزشی ضمن خدمت کارکنان است. | تیرانداز و جلالی (۲۰۱۳) (۳۰) |
| ۱۵ | مقایسه اثربخشی آموزش به روش شبیه‌سازی واقعیت مجازی با روش ویدیویی سنتی | گروه شبیه‌سازی واقعیت مجازی در نتایج دانش مفهومی، دانش فضایی، اهداف انتقال، لذت، خودکارآمدی، یادگیری درک شده، ارزش شخصی و ارزش سازمانی بهتر از گروه کنترل عمل کرد، اما برای دانش واقعی تفاوت معناداری مشاهده نشد. | باسویچیوت[1] و همکاران (۲۰۲۲) (۳۱) |
| ۱۶ | بررسی رابطه بین حضور اجتماعی و اعتبار فراگیران در تالارهای گفتگوی( **MOOC**) با استفاده از تحلیل | فقدان حضور فیزیکی و ارتباط نامناسب بین مدرس و یادگیرنده در محیط‌های یادگیری مجازی منجر به یأس و ناامیدی فراگیران و به دنبال آن کاهش مشارکت در کلاس می‌شود | زو[2] و همکاران (۲۰۲۱) (۳۲) |

[1] - Baceviciute
[2] -Zou

| ردیف | عنوان تحقیق | نتایج | منبع |
|---|---|---|---|
| | محتوای خودکار و تحلیل شبکه اجتماعی | | |
| ۱۷ | نقش آموزش ضمن خدمت در پیشرفت معلمان | بیشتر برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت بر روی یک جنبه از رشد معلمان مرتبط با تخصص یا حرفه معلمان متمرکز است؛ و این برنامه‌ها به نیازهای شخصی معلمان کمکی نمی‌کند. | الفایدی و الحسن[1] (۲۰۲۰) (۳۳) |
| ۱۸ | ارزیابی برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت انجمن‌ها. رویه- علوم اجتماعی و رفتاری | آموزش‌های ضمن‌خدمت اثربخش است و موارد اساسی در آن رعایت شده است | اوزکان و گاندز[2](۲۰۱۵) (۳۴) |
| ۱۹ | ارزیابی اثربخشی دوره آموزشی کارکنان ضمن خدمت | کارکنان شرکت‌کننده در این دوره‌ها قادر نبودند دانش و اطلاعات فراگرفته شده را در حوزه مسائل کاری خود به‌کارگیرند | ایگ بک و همکاران[3] (۲۰۰۹) (۳۵) |

منابع انسانی ماهر و متخصص یکی از ضرورت‌های هر سازمان برای پاسخگویی سریع به نیازها و تغییرات است و آموزش‌سازمانی که منتج به بازسازی و نوسازی دانش، اطلاعات و مهارت‌های کارکنان سازمان، شود نقش مهمی در نیل به این هدف بر عهده دارد. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه آموزش سازمانی به اشکال گوناگون در همه‌جا رایج است و به‌عنوان یک ضرورت شناخته‌شده است ولی دید جامع و منظمی نسبت به عناصر و کیفیت آن وجود ندارد؛ درصورتی‌که سیستم‌های آموزشی در صنایع مهم و دانش‌محور باید با توجه به اصول و روش‌های علمی بنانهاده شود تا نتیجه به‌دست‌آمده، مطلوب بوده و نیازهای موجود را رفع نماید. برای تحقق این امر باید ضعف‌ها و آسیب‌های وارده بر این دوره‌ها شناسایی و مرتفع شود تا زمینه اثربخشی و بازدهی بیشتر دوره‌ها فراهم گردد؛ یکی از دلایل کم وجهی به این امر آن است که ارزشیابی از عناصر برنامه‌های آموزشی موردتوجه دقیق و صحیح قرار نگرفته و عدم ارزشیابی با فلسفه اصلاح و بهبود برنامه‌های آموزشی در تناقض است. بر

[1] -Alfaidi & Elhassan
[2]- Ozcan & Gunduz
[3] - Iqbak& Et al

همین اساس این پژوهش باهدف ارزشیابی و آسیب‌شناسی وضعیت موجود آموزش‌های سازمانی مهندسان صنعت آب و برق با تکیه‌بر الگوی طراحی آموزشی سیستمی **ADDIE** انجام‌شده است؛ در پرتوی هدف اصلی پژوهش و به‌منظور تعیین میزان مطلوبیت عناصر آموزش‌های سازمانی و شناسایی ضعف‌های اساسی آموزش‌های مذکور، پرسش‌های اصلی پژوهش به شرح زیر است:

**سؤال‌های تحقیق:**

۱. از دیدگاه مهندسان آموزش‌دیده وضعیت موجود دوره‌های آموزشی نظام شغلی - سازمانی در بعد تجزیه‌وتحلیل (نیاز، شغل و تکلیف) چگونه است؟

۲. از دیدگاه مهندسان آموزش‌دیده وضعیت موجود دوره‌های آموزشی نظام شغلی - سازمانی در بعد طراحی (تعیین هدف، محتوا و راهبردها) چگونه است؟

۳. از دیدگاه مهندسان آموزش‌دیده وضعیت موجود دوره‌های آموزشی نظام شغلی - سازمانی در بعد توسعه و تدوین (تهیه مواد آموزشی، تهیه مواد ارزشیابی، تهیه مواد رسانه) چگونه است؟

۴. از دیدگاه مهندسان آموزش‌دیده وضعیت موجود دوره‌های آموزشی نظام شغلی - سازمانی در بعد اجرا (زمان، مکان و منابع) چگونه است؟

۵. از دیدگاه مهندسان آموزش‌دیده وضعیت موجود دوره‌های آموزشی نظام شغلی - سازمانی در بعد ارزشیابی (تکوینی، رفتار و نتایج) چگونه است؟

۶. از دیدگاه کارفرمایان و مدرسان صنعت آب و برق محدودیت‌های و آسیب‌های عمده دوره‌های آموزشی نظام شغلی – سازمانی شامل چه مواردی است؟

**روش‌شناسی و ابزار تجزیه‌وتحلیل پژوهش:**

پژوهش حاضر ازنظر هدف کاربردی و ازنظر ماهیت گردآوری داده‌ها از نوع آمیخته یا ترکیبی توضیحی است. در حقیقت محقق، هنگامی این طرح را به کار می‌برد که برای توضیح نتایج معنادار یا غیرمنتظره، به داده‌های کیفی نیاز داشته باشد. این طرح با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی آغاز می‌گردد سپس جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی شروع می‌شود (۳۶).

**بخش کمی پژوهش:**

روش تحقیق در گام اول پژوهش، روش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه فراگیرانی است که در بازه زمانی ۱۴۰۱ در مرکز آموزش تهران، از آموزش‌های شغلی سازمانی بهره‌مند شده‌اند. جامعه آماری نه‌صد نفر است که با استفاده از جدول مورگان دویست و شصت‌ونه نفر از آن‌ها انتخاب‌شده‌اند. روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی ساده است. برای جمع‌آوری اطلاعات، پژوهشگر، تحت

نظارت و راهنمایی استاد راهنما و مشاور و با توجه به ادبیات پژوهش و اسناد و مدارک موجود در صنعت، اقدام به ساخت پرسشنامه‌ای حاوی چهل گویه و در پنج بعد نموده است. به‌منظور سنجش مؤلفه‌های پژوهش، از طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت استفاده‌شده است؛ و از کارآموزان خواسته شد تا نظر خود را در مورد هر یک از گویه‌ها با انتخابی عددی از بازه ۱ الی ۵ مشخص نمایند. در این طیف نمره کمتر از ۳ پایین‌تر از حد متوسط و نمره بالاتر از ۳ بیشتر از حد متوسط محسوب می‌شود. روایی سؤالات توسط ۵ نفر از اعضای هیئت‌علمی ارزیابی و تأیید شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون کرون باخ ۹۱/. برآورد گردید. به‌منظور ارسال پرسشنامه پس از دریافت شماره همراه افراد منتخب در نمونه آماری با آن‌ها تماس حاصل شد و پس از توضیح مختصر پیرامون موضوع پژوهش، لینک پرسشنامه برای آن‌ها ارسال گردید یا ایمیل شد و پس از پیگیری‌های متعدد، محقق موفق به جمع‌آوری ۲۶۱ پرسشنامه شده است. تحلیل اطلاعات کمی با استفاده از نرم‌افزار **SPSS** ورژن ۲۱ در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام‌شده است.

**بخش کیفی پژوهش:**

روش تحقیق کیفی این مطالعه، پدیدارشناسی است که با استفاده از آن تجارب مصاحبه‌شوندگان پیرامون موضوع توصیف می‌شود. برای جمع‌آوری اطلاعات کیفی از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. جامعه آماری شامل مدرسان و کارفرمایان صنعت آب و برق است که به روش هدفمند شناسایی‌شده‌اند. تعداد نمونه در این مرحله با توجه به سطح اشباع نظری بوده است، یعنی محقق تا جایی به مصاحبه ادامه داد که مصاحبه بیشتر به داده بیشتری و شناخت بیشتری منجر گردد، درنهایت و با توجه به سطح اشباع با ۲۰ نفر از کارفرمایان و مدرسان صنعت آب و برق مصاحبه شد. اعتبار داده‌های مصاحبه‌ها، از طریق بررسی توسط مصاحبه‌شوندگان و همچنین بازبینی توسط ۵ نفر از کارفرمایان صنعت آب و برق که در موضوع تخصص داشتند تائید شد. به‌منظور تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون (کدگذاری سه مرحله‌ای) استفاده شد؛ بدین منظور پس از اتمام مصاحبه، متن‌ها پیاده‌سازی و پس از چند بار بررسی، جملات دارای معنای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفت و برای آن کد در نظر گرفته شد و در ادامه با مرور مجدد کدهای مشابه ادغام شد و مقوله‌های بزرگ‌تر شناسایی و انتخاب شدند و برای رعایت اصل محرمانه ماندن برای هر یک از مصاحبه‌شوندگان، یک کد تعیین شد.

**جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت شناختی مهندسان آموزش‌دیده**

| متغیر | نوع | فراوانی | درصد |
|---|---|---|---|
| محل کار | برق حرارتی | ۴۳ | ۱۷ |
| | توانیر | ۴۵ | ۱۷ |
| | مدیریت منابع آب | ۵۵ | ۲۱ |
| | ایران | ۶۰ | ۲۳ |
| | آب و فاضلاب کشور | ۱۸ | ۷ |
| | ستاد | ۴۰ | ۱۵ |
| | سایر | | |

**جدول شماره (۳). مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها**

| مصاحبه‌شوندگان | تعداد | درصد |
|---|---|---|
| مدرسان | ۶ | ۳۰ |
| کارفرمایان | ۶ | ۳۰ |
| مدرس- کارفرما | ۸ | ۴۰ |
| کل | ۲۰ | ۱۰۰ |

## یافته‌های بخش کمی پژوهش:

به‌منظور بررسی وضعیت موجود دوره‌های آموزشی در ابعاد مختلف و مقایسه با وضعیت مطلوب از آزمون **t** تک نمونه‌ای با میانگین فرضی (۳) استفاده شد؛ که نتایج به شرح جدول ذیل است.

**جدول شماره (۴). آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی پرسش اول**

| شماره و متن گویه‌های تجزیه‌وتحلیل | میانگین | بسیار خوب | خوب | متوسط | ضعیف | بسیار ضعیف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دوره‌های اموزشی مطابق با نیازهای سازمانی تدوین‌شده است | ۲/۶۲ | ۱۶ | ۴۱ | ۷۷ | ۸۴ | ۴۳ |
| به سنجش نیاز اموزشی کارکنان قبل از برگزاری دوره توجه شده است | ۲/۷۷ | ۱۹ | ۶۴ | ۵۵ | ۸۵ | ۳۸ |
| در طراحی دوره‌ها به وظایف و خرده وظایفی که یادگیرندگان را به اهداف آموزشی دوره می‌رساند توجه شده است. | ۲/۸۳ | ۲۰ | ۵۱ | ۸۴ | ۷۸ | ۲۸ |
| دوره‌های اموزشی متناسب با ویژگی‌های ورودی (سن، مدرک و میزان دانش و آگاهی و مهارت) فراگیران است. | ۲/۸۰ | ۲۱ | ۵۴ | ۷۷ | ۷۲ | ۳۷ |
| دوره‌های اموزشی متناسب با مسیر پیشرفت شغلی فراگیران است. | ۲/۶۱ | ۱۱ | ۵۰ | ۷۴ | ۸۰ | ۴۶ |

| متغیر | میانگین مقایسه (۳) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تعداد | میانگین کل | انحراف معیار | T | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
| تجزیه‌وتحلیل | ۲۶۱ | ۲/۷۳ | /۵۸ | -۷/۴۰ | ۲۶۰ | ۰/۰۰۰ |

**جدول شماره (۵). آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی پرسش دوم**

| شماره و متن گویه‌های طراحی | میانگین | بسیار خوب | خوب | متوسط | ضعیف | بسیار ضعیف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اهداف آموزشی هر دوره از دقت و صراحت لازم برخورداراست. | ۲/۷۸ | ۲۶ | ۴۰ | ۸۶ | ۷۰ | ۳۹ |
| اهداف هر دوره تخصص عملی و مهارت‌هایی که فراگیر بدان نائل می‌شود را منعکس می‌سازد. | ۲/۷۵ | ۱۳ | ۵۲ | ۹۳ | ۶۵ | ۳۸ |
| به قابل حصول بودن اهداف طی مدت دوره اهتمام لازم شده است. | ۲/۸۲ | ۲۱ | ۵۰ | ۹۲ | ۵۹ | ۳۹ |
| در تهیه سرفصل و محتوای آموزشی به تغییرات علم و تکنولوژی توجه شده است. | ۲/۸۶ | ۲۵ | ۵۱ | ۸۸ | ۵۸ | ۳۹ |
| سرفصل و محتوای دوره با اهداف دوره مطابقت دارد. | ۳/۸۷ | ۵۲ | ۱۵۵ | ۳۲ | ۱۳ | ۹ |
| محتوای جزوات و کتاب‌های آموزشی منطبق با مطالب ارائه‌شده در کلاس است. | ۳/۰۴ | ۳۰ | ۷۶ | ۷۱ | ۴۳ | ۴۱ |
| مطالب آموخته‌شده ارتباط بسیار مستقیمی با فعالیت‌های شغلی دارند. | ۲/۶۸ | ۱۳ | ۵۶ | ۷۳ | ۷۴ | ۴۵ |
| مدرس جهت تحقق اهداف رفتاری دوره، از فنون تدریس مختلف (حل مسئله، نمایشی، بحث گروهی، پروژه، گفتگو و...) استفاده می‌شود. | ۳/۲۰ | ۳۶ | ۸۵ | ۷۱ | ۳۴ | ۳۵ |
| مدرس از توانایی ایجاد اشتیاق در فراگیران جهت مشارکت در بحث کلاسی و مسائل علمی برخوردار است. | ۳/۷۸ | ۵۶ | ۱۳۳ | ۴۷ | ۱۰ | ۱۵ |
| در پاسخ به سؤالات فراگیران، مدرسان از قوه بیان لازم برخوردار بوده و پاسخ صحیح و دقیق می‌دهد. | ۳/۷۳ | ۵۶ | ۱۳۲ | ۳۷ | ۲۰ | ۱۶ |
| مدرس از مثال‌های روشن و متناسب با موضوع درس، استفاده می‌کند. | ۳/۷۳ | ۵۵ | ۱۳۶ | ۳۱ | ۲۵ | ۱۴ |

| متغیر | میانگین مقایسه (۳) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تعداد | میانگین کل | انحراف معیار | T | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
| طراحی | ۲۶۱ | ۳/۲۰ | ۰/۶۹ | ۴/۸۷ | ۲۶۰ | ۰/۰۰۰ |

**جدول شماره (۶). آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی پرسش سوم**

| شماره و متن گویه‌های تدوین و توسعه | میانگین | بسیار خوب | خوب | متوسط | ضعیف | بسیار ضعیف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| از مواد اموزشی و کمک‌اموزشی مناسب و باکیفیت استفاده می‌شود | ۳/۲۵ | ۳۵ | ۸۱ | ۷۱ | ۶۳ | ۱۱ |
| مواد اموزشی موردنیاز از قبیل راهنمای فراگیر و مدرس، طرح درس، جزوات از قبل فراهم می‌شود. | ۳/۲۱ | ۳۵ | ۷۷ | ۷۳ | ۶۰ | ۱۶ |
| تکالیف مشخصی به‌صورت فردی و گروهی برای فراگیران کلاس مشخص می‌شود. | ۲/۸۳ | ۲۱ | ۵۰ | ۹۴ | ۵۸ | ۳۸ |
| شاخص‌های دقیقی برای ارزیابی تدوین‌شده است. | ۳/۰۱۲ | ۳۲ | ۵۷ | ۸۶ | ۵۸ | ۲۸ |
| از مواد ارزشیابی (برگه‌های ارزشیابی، ازمون و تمرینات عملی و آزمایشگاهی) متناسب با دوره استفاده می‌شود. | ۳/۵۳ | ۴۳ | ۱۱۴ | ۵۹ | ۳۰ | ۱۵ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| در کلاس از رسانه‌ها و مواد آموزشی موردنیاز (نوار ویدیویی، شنیداری و اسلایدهای آموزشی) به‌تناسب موضوع استفاده می‌گردد. | ۳/۴۷ | ۴۶ | ۱۰۸ | ۵۲ | ۳۴ | ۲۱ |
| از بسترهای آموزشی کاربرپسند و آسان در تدریس دوره برخط استفاده می‌شود. | ۳/۲۸ | ۳۸ | ۹۰ | ۶۲ | ۵۱ | ۲۰ |
| **متغیر** | **میانگین مقایسه (۳)** | | | | | |
| | **تعداد** | **میانگین کل** | **انحراف معیار** | **T** | **درجه آزادی** | **سطح معنی‌داری** |
| **تدوین و توسعه** | ۲۶۱ | ۳/۲۳ | /۷۶ | /۹۳۴ | ۲۶۰ | ۰/۰۰۰ |

**جدول شماره (۷). آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی پرسش چهارم**

| **شماره و متن گویه‌های اجرا** | **میانگین** | **بسیار خوب** | **خوب** | **متوسط** | **ضعیف** | **بسیار ضعیف** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دوره‌های آموزشی در بازه زمانی پیش‌بینی‌شده و به‌صورت منظم برگزار می‌گردد. | **۳/۳,۸۶** | ۶۹ | ۱۳۱ | ۳۲ | ۱۶ | ۱۳ |
| ساعت برگزاری کلاس بر اساس تراکم کاری کارکنان در ساعات مشخصی از روز، برنامه‌ریزی‌شده است. | ۳/۷۲ | ۶۹ | ۱۰۷ | ۴۵ | ۲۳ | ۱۷ |
| مدرس در ساعت مقرر در کلاس حضور دارد. | ۴/۱۲ | ۱۰۴ | ۱۱۰ | ۲۹ | ۱۲ | ۶ |
| بودجه لازم برای برگزاری دوره‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود | ۳/۶۸ | ۶۹ | ۱۰۲ | ۴۸ | ۲۳ | ۱۹ |
| در تدریس دوره‌ها از نیروی انسانی متخصص در ابعاد نظری و عملی استفاده می‌شود | ۳/۸۹ | ۸۶ | ۱۰۵ | ۳۹ | ۱۸ | ۱۳ |
| پشتیبانی مناسب از برنامه آموزشی و رفع مشکلات فنی، توسط کادر اجرایی آموزش وجود دارد. | ۴/۰۸ | ۱۰۷ | ۱۰۱ | ۲۷ | ۱۹ | ۷ |
| به لحاظ رعایت استاندارد فضای آموزشی (نور، وسعت، آرامش، تهویه، سیستم سرمایش و گرمایش) مکان برگزاری دوره از کیفیت لازم برخوردار است. | ۴/۲۰ | ۱۱۷ | ۱۰۵ | ۲۲ | ۱۰ | ۷ |
| در محل برگزاری دوره به سهولت می‌توان حضور یافت. | ۴/۱۳ | ۱۱۳ | ۱۰۱ | ۲۴ | ۱۶ | ۷ |
| **متغیر** | **میانگین مقایسه (۳)** | | | | | |

| | تعداد | میانگین | انحراف معیار | T | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **اجرا** | ۲۶۱ | ۳/۹۶ | /۷۲ | ۲۱/۵۵ | ۲۶۰ | ۰/۰۰۰ |

**جدول شماره (۸). آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی پرسش پنجم**

| **شماره و متن گویه‌های ارزشیابی** | **میانگین** | **بسیار خوب** | **خوب** | **متوسط** | **ضعیف** | **بسیار ضعیف** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| از پیش‌آزمون جهت تعیین سطح فراگیران استفاده می‌شود. | ۲/۷۷ | ۲۹ | ۶۲ | ۴۳ | ۷۴ | ۵۳ |
| به‌منظور اقدامات اصلاحی و بازنگری دوره و مواد آموزشی از ارزیابی حین دوره استفاده می‌گردد. | ۲/۷۸ | ۴۲ | ۵۹ | ۳۶ | ۴۹ | ۷۵ |
| روش‌های ارزشیابی متناسب با اهداف آموزشی طراحی‌شده است. | ۲/۷۴ | ۳۲ | ۴۲ | ۷۱ | ۶۰ | ۵۶ |
| ارزشیابی پایانی دوره بر وظایف شغلی و مسئولیت‌های کاری افراد تمرکز دارد. | ۲/۷۷ | ۳۹ | ۵۶ | ۴۱ | ۵۶ | ۶۹ |
| ارزشیابی پایانی؛ تمامی محتوای تدریس شده در کلاس و سرفصل درس را پوشش می‌دهد. | ۲/۷۱ | ۲۹ | ۷۵ | ۴۸ | ۱۱ | ۹۸ |
| نتایج ارزشیابی دوره در سطوح مختلف به فراگیران منتقل می‌شود. | ۲/۵۳ | ۳۴ | ۵۷ | ۳۴ | ۲۶ | ۱۱۰ |
| بر سنجش اثرات دوره آموزشی بر کیفیت عملکرد افراد تمرکز وجود دارد. | ۲/۵۶ | ۲۲ | ۷۶ | ۳۷ | ۱۸ | ۱۰۸ |
| بر سنجش اثرات دوره بر نفع و بهره‌وری سازمان تمرکز وجود دارد | ۲/۵۹ | ۲۵ | ۶۶ | ۴۴ | ۳۰ | ۹۶ |
| نتایج و ارزیابی‌های انجام‌شده در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های بعدی صنعت مؤثر است. | ۲/۸۷ | ۳۲ | ۵۸ | ۴۱ | ۱۰۶ | ۲۴ |
| | **میانگین مقایسه (۳)** | | | | | |

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف معیار | T | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ارزشیابی | ۲۶۱ | ۲/۷۰ | ۱/۲۰ | -۳/۹۳ | ۲۶۰ | ۰/۰۰۰ |

همان‌طور که در جداول شماره ۴ الی ۸ مشاهده می‌شود میانگین به‌دست‌آمده برای بعد تجزیه‌وتحلیل و ارزشیابی کمتر از حد متوسط (عدد ۳) قرار دارد و آماره **T** تک نمونه‌ای به ترتیب برابر با ۴۰/ ۷- و ۹۳/ ۳- در سطح آلفای ۰۱/. در منطقه بحرانی قرار می‌گیرد و برای ابعاد طراحی، تدوین و توسعه و اجرا در حد متوسط و بالاتر قرار دارد و آماره تی تک نمونه‌ای به ترتیب برابر با ۸۷/ ۴، ۴/۹۳ و ۵۵/ ۲۱ در سطح آلفای ۰۱/. در منطقه بحرانی قرار می‌گیرد؛ پس می‌توان گفت پایین‌تر و بالاتر بودن میانگین‌ها تفاوت معناداری با میانگین مورد مقایسه دارد.

### ب: آزمون فریدمن جهت رتبه‌بندی ابعاد مختلف طراحی آموزشی

برای رتبه‌بندی ابعاد مختلف طراحی آموزشی دوره‌های آموزشی نظام شغلی- سازمانی از آزمون رتبه‌بندی فریدمن استفاده گردید؛ که نتایج آن به شرح جدول زیر است:

**جدول شماره (۹). آزمون فریدمن جهت رتبه‌بندی عناصر طراحی آموزشی**

| عناصر | میانگین رتبه‌ها | ترتیب رتبه | مجذورهای | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|---|---|---|---|---|---|
| اجرا | ۴/۳۲ | اول | ۳۱۹/۳۸ | ۴ | ۰/۰۰۰ |
| طراحی | ۳/۱۴ | دوم | | | |
| تدوین | ۳/۱۴ | دوم | | | |
| ارزشیابی | ۲/۲۵ | سوم | | | |
| نیازسنجی | ۲/۱۶ | چهارم | | | |

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، آزمون فریدمن حاکی از آن است که از میان ۵ عنصر مذکور، بعد اجرا بالاترین و نیازسنجی پایین‌ترین رتبه را به دست آورده‌اند.

## یافته‌های بخش کیفی پژوهش:

داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه، در مرحله کدگذاری اولیه به تعداد ۴۰ کد و در مقوله فرعی به تعداد ۱۱ کد ذیل ۴ مقوله مطابق جدول (۱۰) با فراوانی‌های مرتبط با آن طبقه‌بندی‌شده‌اند.

**جدول (۱۰) محدودیت‌های عمده آموزش‌های سازمانی مهندسان صنعت آب و برق**

| مقوله اصلی | مقوله فرعی | کدباز | نمونه مصاحبه | فراوانی | درصد |
|---|---|---|---|---|---|
| محدودیت‌های فرایندی آموزش | محدودیت نیازسنجی | علمی نبودن نیازسنجی<br>سیستماتیک نبودن نیازسنجی<br>جامع نبودن<br>عدم مشارکت ذی‌نفعان اصلی | ظاهراً فرایند مشخصی برای نیازسنجی و طراحی دوره-ها در زمان تدوین نظام وجود نداشته است و صرفاً فرد یا گروهی بر اساس عناوین شغل‌های موجود صنعت، دوره‌هایی را نام‌گذاری و سیلابس‌هایی کلی را طراحی کرده‌اند.<br>نیاز و ویژگی‌های مخاطب، اهمیتی در معرفی به آموزش ندارد و معرفی به دوره صرفاً بر اساس یک‌روال از پیش تعیین‌شده است. | ۱۹ | ۹۵ |
| | محدودیت طراحی دوره | مشخص نبودن اهداف کلی، جزئی و رفتاری دوره‌ها<br>منسوخ شدن اکثر دوره‌ها<br>عدم ارتباط محتوای دوره‌های با نیاز شغلی<br>فقدان دانش تجربی قابل‌انتقال<br>فقدان بستر (رسانه) مناسب جهت آموزش‌های تکمیلی | اهداف جزئی و رفتاری دوره‌ها مشخص نیست حتی در بعضی دوره‌ها هدف کلی هم نامشخص است.<br>مدرسان مورداستفاده جهت آموزش تخصصی تجربه عملی در صنعت ندارند و بیشتر مباحث کلاس نظری و عمومی است.<br>همچنان آموزش‌های کلاسیک در صنعت جاری است در بهترین شرایط کارآموز صرفاً در کلاس بحث را دنبال می‌کند و با اتمام کلاس رابطه مدرس و استاد قطع می‌گردد چون هیچ بستری در این خصوص وجود ندارد. | | |
| | محدودیت برنامه‌ریزی دوره | محدودیت قوانین مترقی آموزشی<br>ضعف یا کمبود تجهیزات آموزشی و | اصلاً برای مدرس مشخص نیست که یادگیری را با چه ابزاری بسنجد و یا شاخص‌های سنجش یادگیری چیست همه امور به تجربه مدرس بستگی دارد. | | |

| مقوله اصلی | مقوله فرعی | کدباز | نمونه مصاحبه | فراوانی | درصد |
|---|---|---|---|---|---|
| | | کمک‌آموزشی<br>فقدان بستر مناسب جهت آموزش‌های تکمیلی<br>عدم جذابیت روش ارائه<br>عدم برانگیختگی هیجانی کارآموزان در کلاس‌های مجازی | آموزش‌های تخصصی نباید به شکل یک‌سویه و روش مجازی برگزار شود کیفیت آموزش مباحث تخصصی با روش مجازی به‌شدت تنزل پیداکرده است. | | |
| | محدودیت اجرا و پیاده‌سازی دوره | تعویق در پرداخت صورت‌حساب مراکز<br>ناکافی بودن سرانه آموزشی<br>پایین بودن تعرفه دوره تخصصی<br>ضعف کمی و کیفی کارشناسان آموزش شرکت‌ها<br>تقارن زمان آموزش باکار<br>بی‌توجهی به استانداردهای فضای آموزش<br>مجزا نبودن محل آموزش از محل کار<br>دشواری بهره‌مندی مشاغل حساس و پراکنده از آموزش<br>ناهمگونی کارآموزان بر مبنای رشته و | در صنعت آب و برق همان تعرفه آموزش‌های عمومی با پنج هزار مدرس در سطح کشور با قدری اختلاف، برای آموزش مسائل تخصصی مثل سد و رودخانه که شاید نهایتاً پنج مدرس در سطح کشور دارد در نظر گرفته‌شده است.<br>متأسفانه نه‌تنها نیروی‌های بخش آموزش به لحاظ کمی کافی نیستند بلکه به لحاظ کیفیت هم چندان مناسب نیستند، این افراد به متدولوژی و روش‌های آموزش روز مسلط نیستند و صرفاً به دنبال رفع تکلیف هستند.<br>بهتر است زمان آموزش زمانی خارج از زمان کار باشد و فرد در زمان آموزش از کار معاف باشد تقارن آموزش باکار هم درروش حضوری وهم مجازی وجود دارد و اکثر افراد حضور ذهنی در کلاس ندارند.<br>آموزش را باید در خارج از محیط کاری افراد برگزار کرد و لازم است محیط‌های آموزشی مفرح و شاد باشند تا افراد دچار خستگی نشوند.<br>شرکت‌برای به حدنصاب رساندن کلاس، افرادی از حوزه‌های مختلف با سطوح تحصیلی و مشاغل متفاوت، در یک کلاس معرفی می‌کنند اداره چنین کلاس‌هایی دشوار است، چون همه افراد ازنظر دانش و تجربه در یک سطح نیستند. | | |

| مقوله اصلی | مقوله فرعی | کدباز | نمونه مصاحبه | فراوانی | درصد |
|---|---|---|---|---|---|
| | | مقطع و سابقه و شغل | | | |
| | محدودیت ارزشیابی دوره | جدی نگرفتن سنجش آغازین<br>سطحی بودن ارزشیابی پایانی<br>کم‌توجهی به اثربخشی دوره‌ها در سطح رفتار و نتایج<br>فقدان سازوکار مناسب جهت به‌کارگیری بازخوردها در بهبود نظام آموزشی | نمرات کارآموزان از سوی مرکز آموزشی داده می‌شود و مدرسان فقط آزمون را طراحی می‌کنند و این آزمون‌ها، به لحاظ در برگرفتن استانداردهای شایستگی در سطح پایینی هستند.<br>خیلی از دوره‌های منقضی شده به‌صورت مرتب در سطح صنعت برگزار می‌شود و مکانیسم مناسبی جهت استفاده از نظرسنجی‌ها و به‌کارگیری آن وجود ندارد. | | |
| محدودیت‌های انگیزشی | بی‌انگیزگی کارآموزان | فقدان کار راهه شغلی<br>نارضایتی از شغل و درآمد<br>عدم تأثیر دانش و مهارت در رتبه‌بندی کارکنان | چون عموماً در شرکت‌ها کار راهه شغلی برای افراد وجود ندارد و فرد نمی‌داند بعد از ۵ سال که در شغل **A** هست چه اتفاقی برای وی رخ خواهد داد، به‌مرورزمان انگیزه خود را از دست خواهد داد.<br>کارکنان صنعت بایستی بر اساس میزان دانش و مهارت‌هایشان سنجش و رتبه‌بندی شوند و این رتبه‌بندی در حقوق و آینده شغلی مؤثر باشد، الآن | ۱۹ | ۹۵ |

| مقوله اصلی | مقوله فرعی | کدباز | نمونه مصاحبه | فراوانی | درصد |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | رتبه‌بندی افراد به دانش و مهارت مربوط نیست. | | |
| | بی‌انگیزگی خبرگان مدرس | فقدان دستورالعمل‌های انگیزشی برای تدریس<br>مکفی نبودن حق‌الزحمه مدرسان | شرکت باید خبرگانی که سال‌های متمادی در یک حوزه فعالیت داشته و اغلب ناشناخته‌اند را شناسایی کند و در سنوات آخر کاریشان به‌عنوان مدرس از آن‌ها استفاده کند اگر مشوق‌های انگیزشی لازم تدارک دیده شود در آن صورت آموزش‌ها، وضعیت بهتری خواهند داشت | | |
| محدودیت‌های فرهنگی | عدم فرهنگ‌سازی در حوزه آموزش | عدم باور مدیران ارشد به آموزش<br>فقدان احساس نیاز به آموزش | مشکلات آموزش ازآنجا شروع می‌شود که مدیرانی در رأس کار قرار می‌گیرند که به آموزش اعتقادی ندارند و فراتر از آن به ارزش منابع انسانی سازمان واقف نیستند پس به‌خودی‌خود آموزش وی هم بی‌ارزش تلقی می‌گردد. | ۲۰ | ۱۰۰ |
| | کاهش منزلت و اهمیت آموزش | کاهش جایگاه سازمانی آموزش<br>تقدم ارتقاء اداری بر یادگیری<br>استقبال ضعیف از آموزش مبتنی بر رشد حرفه‌ای | جایگاه سازمانی متولیان آموزش به سطح کارشناسی تنزل پیداکرده است و وظیفه این کارشناس هم صرفاً به آموزش مختوم نمی‌شود لذا فرد متولی؛ قدرت و وقت کافی برای تأثیرگذاری در حوزه آموزش را ندارد و صرفاً به دنبال پر کردن ساعت آموزشی کارکنان است | | |
| محدودیت‌های ساختاری –اداری | بی‌توجهی به جایگاه مدیریت دانش | عدم بحث و بررسی و مستندسازی حوادث<br>منفک بودن آموزش از مدیریت دانش | در شبکه، حوادث زیادی رخ می‌دهد اگرچه ممکن است این حوادث بعدها مستند گردد ولی در هیچ جایی به بحث و بررسی گذاشته نمی‌شود و بستری وجود ندارد. | ۱۸ | ۹۰ |
| | فقدان مکانیسم و شاخص‌های مؤثر جهت رتبه‌بندی مراکز آموزشی | عدم نظارت بر عملکرد مراکز آموزشی<br>عدم رتبه‌بندی مراکز آموزشی | همیشه توان مادی و معنوی مراکز آموزشی پایین بوده و جوابگوی نیاز شرکت نبوده است، ما در شرکت‌ها به هر نحوی ارزیابی می‌شویم. ولی مراکز آموزشی از مراجع بالادستی خودارزیابی نمی‌شوند و از استاندارد-های لازم برخوردار نیستند. | | |

**بحث و نتیجه‌گیری:**

آموزش‌های سازمانی به‌عنوان یک اهرم توانمندسازی نقش مهمی در بروز رسانی دانش، مهارت و نگرش کارکنان دارد مشروط به اینکه با توجه به اصول و روش‌های علمی و شناخت از الگوهای طراحی آموزشی پایه‌گذاری شود. هدف این پژوهش ارزیابی و آسیب‌شناسی دوره‌های آموزشی نظام شغلی سازمانی صنعت آب و برق بر اساس عناصر ۵ گانه الگوی **(ADDIE)** است.

نتایج بخش کمی نشان‌دهنده آن است که به‌استثنای بعد اجرا سایر ابعاد مدل در شرایط نامناسبی قرار دارد، نتایج آزمون **T** تک نمونه‌ای و میانگین‌های کلی به‌دست‌آمده، بیانگر آن است که بعد ارزشیابی و تجزیه‌وتحلیل در بدترین حالت و پایین‌تر از حد متوسط و بعد اجرا در بهترین حالت قرار دارد و عناصر طراحی و تدوین به لحاظ کیفیت در حد متوسط می‌باشند. همچنین بر اساس آزمون رتبه‌بندی فریدمن، اختلاف میانگین‌ها، معنی‌دار است و بعد تجزیه‌وتحلیل و ارزشیابی در رتبه اول و دوم و بعد طراحی و توسعه و تدوین به‌صورت مشترک در رتبه سوم و بعد اجرا در رتبه چهارم قرار دارند بدین معنا که ازنظر مشارکت‌کنندگان، بعد تجزیه‌وتحلیل و ارزشیابی در بدترین وضعیت و بعد اجرا در بهترین وضعیت ممکن قرار دارند. در همین زمینه نتایج در بخش کیفی نشان داد که مصاحبه‌شوندگان به مقوله‌هایی تحت عنوان «محدودیت‌های فرایندی با ۹۵ درصد توافق، انگیزشی با ۹۵ درصد توافق، فرهنگی با ۱۰۰ درصد توافق و ساختاری- اداری با ۹۰ درصد توافق» به‌عنوان محدودیت‌ها و آسیب‌های دوره‌های آموزشی نظام شغلی سازمانی اشاره داشته‌اند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش هان و همکاران (۲۰۲۳)، مرزبان و همکاران (۲۰۲۲)، رفیعی و اقبالیان نوری زاده (۲۰۲۲)، شمش و همکاران (۲۰۲۱)، علوی و همکاران (۲۰۲۱)، حبیبی و همکاران (۲۰۲۰)، شجاع و همکاران (۲۰۱۷)، رحیمی و همکاران (۲۰۱۷)، فتحی آذر و همکاران (۲۰۱۶)، حسینی و همکاران (۲۰۱۶)، طاهری و همکاران (۲۰۱۶)، نقش‌بندی (۲۰۱۴)، تیرانداز و جلیلی (۲۰۱۳)، الفایدی و الحسن (۲۰۲۰)، باسویچیوت و همکاران (۲۰۲۲)، زو و همکاران (۲۰۲۱)،ایگ بک و همکاران (۲۰۰۹) تا حدی هم‌راستا است؛ محققان مذکور در پژوهش‌های خود دست‌کم در یک یا چند بعد با چالش‌هایی مواجه بوده و یا موانع و آسیب‌هایی را در فرایند اجرای آموزش‌های سازمانی شناسایی کرده‌اند و با نتایج پژوهش اوزکان و گاندز (۲۰۱۵) و مهری و همکاران (۲۰۱۵) در تناقض است.

بر اساس محدودیت فرایندی چالش و آسیب‌های وارده بر آموزش در این بخش شامل «محدودیت در نیازسنجی (علمی نبودن، جامع نبودن و...)، طراحی (مبهم بودن هدف، منسوخ بودن دوره‌ها و..)، برنامه‌ریزی (محدودیت قوانین مترقی آموزشی، ضعف تجهیزات آموزشی و...)، اجرا و پیاده‌سازی برنامه (ناکافی بودن سرانه آموزشی، بی‌توجهی به فضای آموزش و...) و ارزشیابی (جدی نگرفتن سنجش آغازین، سطحی بودن ارزشیابی پایانی و بخصوصی بی‌توجهی به اثربخشی سطح رفتار و ...)» است که با

یافته‌های پژوهش مرزبان و همکاران، ۲۰۲۲؛ شمس و همکاران؛ ۲۰۲۱؛ علوی و همکاران، ۲۰۲۱؛ نقش‌بندی، ۲۰۱۴؛ تیرانداز و جلالی، ۲۰۱۳؛ زو و همکاران، ۲۰۲۰؛ الفایدی و الحسن، ۲۰۲۰؛ حبیبی و همکاران، ۲۰۲۰؛ شجاع و همکاران، ۲۰۱۷؛ رحیمی و همکاران، ۲۰۱۷؛ فتحی آذر و همکاران، ۲۰۱۶؛ ایگ بک و همکاران، ۲۰۰۹؛ (بی‌توجهی به نیاز شخصی و سازمانی و علایق فراگیران،،زمان و هزینه‌های آموزش، کمبود بودجه و امکانات، عدم پویایی محتوای آموزشی، عدم تناسب اهداف با محتوا، ویژگی‌های موضوع و مشوق‌های محیطی، نامناسب بودن مدرس و عدم ارتباط با یادگیرنده بخصوص در محیط مجازی، عدم تنوع مرکز مجری آموزش، قوانین و سیاست‌های آموزشی و زیرساخت آموزش مجازی، عدم جذابیت محتوا و فقدان نظام ارزشیابی، عدم استفاده از روش تدریس مناسب غیر اثربخش بودن دوره در سطح رفتار و عدم انتقال یادگیری به سطح رفتار) و مهر و همکاران، ۲۰۱۵(عدم کیفیت کادر اداری) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های این بخش می‌توان گفت که مفهوم متداول نیازسنجی در صنعت آب و برق با مفهوم علمی آن مطابقت ندارد و آموزش‌های ارائه‌شده هدف‌دار نیست؛ و زمانی که نیازسنجی صحیح نباشد بالتبع سایر مراحل طراحی آموزشی نیز بی‌ارزش خواهد بود همچنین انتخاب، چیدمان و برگزاری دوره‌های آموزشی در صنعت آب و برق بر مبنای بانک اطلاعاتی دوره‌های آموزشی نظام شغلی سازمانی است و ظاهراً این بانک اطلاعاتی نه بر اساس یک نیازسنجی دقیق و علمی بلکه توسط یک یا چند گروه دانشگاهی که تجربه فنی و تخصصی چندانی در صنعت آب برق ندارد، گردآوری و تدوین گردیده و مبنای آموزش‌های سازمانی، قرارگرفته است؛ و کارشناسان آموزش شرکت‌ها، به‌جز انتخاب مرکز آموزش‌دهنده و معرفی افراد بر اساس کد دوره‌های مندرج در بانک اطلاعاتی و کنترل بانک اطلاعاتی به‌منظور اطلاع از دوره‌های باقی‌مانده افراد، وظیفه دیگری ندارند. از طرفی دستورالعمل یا استاندارد مشخصی در خصوص استفاده از مواد و تجهیزات آموزشی، روش‌های ارائه، نوع فعالیت‌های مدرس و فراگیر، فرم و مقیاس و روش‌های ارزشیابی وجود ندارد؛ بنابراین این بعد آموزش کاملاً مبتنی بر ابتکار عمل مدرسان و توان علمی کارشناسان آموزشی شرکت‌ها قرار دارد و ازآنجاکه اغلب مدرسان مورداستفاده در آموزش‌های سازمانی رویکرد دانشگاهی دارند لذا از تجربیات قابل‌انتقال مفیدی در صنعت برخوردار نیستند و کارشناسان آموزش شرکت‌ها هم اغلب، خاستگاه آموزشی ندارند؛ بنابراین نمی‌تواند در نقش یک ناظر بیرونی بر فرایندهای آموزش، کنترل ایجاد نموده و زمینه اثربخشی بهتر آموزش‌ها را فراهم نماید. ضمن اینکه فقدان بستر مناسب اجرایی و بودجه بهینه، آموزش‌های سازمانی را، دچار روزمرگی و ضعف کیفی نموده است؛ از طرف دیگر به نظر می‌رسد، اهمیت عنصر ارزشیابی به‌عنوان آیینه منعکس‌کننده نتایج کل فرایند آموزش، نادیده گرفته‌شده و باکمی اغماض کم‌اهمیت است و حساسیتی از سوی شرکت‌ها به‌عنوان متقاضی آموزش برای پیگیری بحث ارزشیابی و اثربخشی آموزش‌ها وجود ندارد؛ چون‌که به آموزش به‌عنوان محملی جهت ارتقاء اداری نگریسته شده و بحث یادگیری چندان مطرح نیست و از سویی، چون درآمد مراکز آموزشی وابسته به

تعداد گواهینامه‌هایی است که در انتهای دوره آموزشی صادر می‌گردد، مراکز آموزشی نیز حساسیتی در این موضوع ندارند.

بر اساس محدودیت‌های انگیزشی که مشتمل بر فقدان کاراهه شغلی، عدم رضایت از شغل و عدم تأثیر دانش و مهارت در رتبه‌بندی فراگیران و فقدان دستورالعمل‌های انگیزشی برای تدریس و مکفی نبودن حق‌الزحمه مدرسان، مدرسان نامرتبط، شایستگی مدرس، تخصص پایین مدرسان است، به نظر می‌رسد که شوقی برای یادگیری در کارآموزان کلاس مشاهده نمی‌شود و این وضعیت در انگیزش مدرسان هم تأثیر می‌گذارد. نتایج این بخش با نتایج یافته‌های پژوهش هان و همکاران، ۲۰۲۳؛ حبیبی و همکاران، ۲۰۲۰؛ علوی و همکاران، ۲۰۲۱؛ فتحی آذر و همکاران، ۲۰۱۶؛ (انگیزه بیرونی و حمایت تیمی، عدم انگیزه کارکنان، انگیزه درونی، بازنگری در قوانین و سیاست‌های آموزشی) همخوانی دارد. در تبیین نتایج این بخش می‌توان گفت، با توجه به قوانین حاکم بر سازمان‌های دولتی، میزان دانش و مهارت افرادی تأثیری در مسیر توسعه شغلی، میزان درآمد و کسب جایگاه‌های مدیریتی افراد ندارد و رتبه‌بندی‌های فعلی بر اساس یکسری شاخص‌های ثابت، مثل سابقه تحصیلی و یا شغلی است؛ از طرفی دستورالعمل‌های مشخصی به‌منظور آماده‌سازی، به‌کارگیری، ترغیب و نگهداری، خبرگان صنعت جهت تدریس وجود ندارد و صرفاً به پرداخت حق‌الزحمه‌های ناچیزی بسنده شده است؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش و هر آنچه به آموزش مربوط است نتوانسته است به‌عنوان یک محرک انگیزشی قوی، نقش خود را در صنعت ایفا نماید.

بر اساس محدودیت‌های فرهنگی؛ که شامل «عدم فرهنگ‌سازی در حوزه آموزش (عدم باور مدیران به آموزش، فقدان احساس نیاز به آموزش) و کاهش منزلت و اهمیت آموزش (کاهش جایگاه سازمانی آموزش، تقدم ارتقای اداری بر یادگیری و استقبال ضعیف از آموزش مبتنی بر رشد حرفه‌ای)» است؛ با توجه به اجماع نظر اکثریت مصاحبه‌شوندگان روی این موضوع، می‌توان محدودیت مذکور را به‌عنوان مهم‌ترین محدودیت در نظر گرفت و چه‌بسا زمینه ایجاد سایر محدودیت‌ها را نیز ایجاد نموده است. نتایج این بخش با یافته پژوهش مرزبان و همکاران، ۲۰۲۲؛ حبیبی و همکاران، ۲۰۲۰؛ رحیمی و همکاران، ۲۰۱۷؛ طاهری و همکاران، ۲۰۱۶؛ (فرهنگ‌سازمانی و عدم باور مدیران ارشد به آموزش، فقدان برنامه‌ریزی مشخص، موانع زیرساختی، فرهنگ یادگیری سازمانی، فقدان اثربخشی مدیریتی) همخوانی دارد. در تبیین نتایج این بخش می‌توان گفت؛ که در شرایط موجود، مدیران ارشد صنعت آب و برق، تمام تلاش خود را صرف رسالت‌های اصلی صنعت (شامل تأمین آب، برق و...) نموده و آموزش در اولویت‌های آن‌ها قرار ندارد و از نقش آموزش در توانمندسازی کارکنان و سازمان غافل هستند؛ بنابراین مطالبه‌ای از آموزش ندارند و این باور به‌کل صنعت تسری پیداکرده است، لذا احساس نیاز به آموزش در کارکنان وجود ندارد. از طرفی؛ در ساختار سازمانی شرکت‌ها، جایگاه سازمانی مهم و

مشخصی برای آموزش در نظر گرفته نشده است و وقتی موضوعی از جایگاه لازم برخوردار نیست به‌خودی‌خود آن موضوع و همه مسائل مربوط به آن به حاشیه خواهد رفت؛ بنابراین می‌توان این‌گونه استنباط کرد که تا زمانی که آموزش به‌عنوان یک رکن مؤثر در توانمندسازی سازی کارکنان جایگاه خودش را نزد مدیران ارشد پیدا نکند یا مدیرانی با این اعتقاد بر سرکار نباشند نمی‌توان امیدواری چندانی از آموزش‌های سازمانی داشت و چه‌بسا وضعیت آموزش‌های سازمانی بدتر خواهد شد.

بر اساس محدودیت‌های ساختاری – اداری که شامل بی‌توجهی به مدیریت دانش (عدم مستندسازی حوادث، منفک بودن آموزش از مدیریت دانش) و فقدان مکانیسم و شاخص‌های مؤثر جهت رتبه‌بندی مراکز آموزشی (عدم نظارت بر عملکرد آموزشی مراکز و عدم رتبه‌بندی مراکز آموزشی) است؛ می‌توان گفت در صنعت آب و برق، مدیریت دانش در جایگاه واقعی خود قرار ندارد چراکه آموزش و مدیریت دانش دو روی یک سکه‌اند و نباید از هم مجزا باشند. لازم است همواره حوادث و اتفاقات صنعت آب و برق مستندسازی و به بحث گذاشته شود و دورهای آموزشی متناسب با آن طراحی و اجرا گردد تا از تکرار حوادث مشابه جلوگیری به عمل آید. همچنین می‌توان با تدوین دستورالعمل‌هایی بر عملکرد آموزشی مراکز نظارت کرد و با در نظر گرفتن شاخص‌هایی جهت رتبه‌بندی آن‌ها، مشوق‌هایی ایجاد نمود که این مراکز نه‌تنها در سطح ملی بلکه حتی در سطح بین‌المللی بتوانند تعاملات سازنده‌ای برقرار نموده و با استفاده از پتانسیل‌هایی که در سایه این تعاملات به دست می‌آورند، آموزش‌های باکیفیت‌تری ارائه نمایند.

نتایج کلی، بیانگر آن است که وضعیت موجود آموزش‌های سازمانی صنعت از منظر هر ۵ بعد الگوی مورداستفاده در این پژوهش نامناسب است و ابعاد نیازسنجی و ارزشیابی در شرایط بحرانی قرار دارد و ضعف‌های موجود این دوره‌ها صرفاً محدود به آسیب‌های فرایندی نیست بلکه محدودیت فرهنگی، انگیزشی و ساختاری اداری به‌عنوان ملازم و زمینه‌ساز این شرایط در ایجاد وضعیت موجود نقش داشته است. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

- ضرورت به‌کارگیری رویکردهای علمی و دقیق در نیازسنجی با محوریت نیاز سازمان، شغل و افراد شاغل در صنعت.
- تدوین دستورالعمل راهنما به‌منظور ارزشیابی اثربخشی آموزش و نظارت بر اجرای آن.
- فرهنگ‌سازی و حمایت مدیران ارشد صنعت از آموزش و جایگاه آن
- ایجاد مکانیسم‌های انگیزشی و تشویقی به‌منظور جذب خبرگان صنعت جهت تدریس
- ایجاد انجمن‌های (فروم) گفتگوی تخصصی به‌منظور تبادل‌نظر در خصوص مسائل صنعت با محوریت مدرسان خبره صنعت.

- ایجاد کانون‌های سنجش شایستگی و صلاحیت کارکنان و استفاده ازآن‌جهت استخدام، رتبه‌بندی و به‌کارگیری افراد در مناصب سازمانی.

**منابع**


1. Ebrahimi Koushk Mehdi S, Fazel R, Ahanchian MR. The Phenomenology of Organizational Training: the lived Experience of Staff in Ferdowsi University of Mashhad, *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*, (2016) 3(9), 47-66. [Persian]
2. Salas E, Tannenbaum SI, Kraiger K, Smith-Jentsch KA. The science of training and development in organizations: What matters in practice. Psychological science in the public interest.( 2012). Jun;13(2):74-101
3. Rostami H, Nasr Isfahani AR, Neyestani MR. Evaluation of Acquired Knowledge and Skills by Employees' and Capability of Trainers of In-service Training Courses in Agricultural Jihad Organization of Markazi Province. *Agricultural Extension and Education Research*, (2017). 10(1), 31-40. [Persian]
4. Nave Ibrahim AR, Pourkrimi J. Providing a conceptual model for the improvement of faculty members of universities and higher education centers, *Journal of Research in Educational Systems*, (2008). *2*(5), 101-120. [Persian]
5. Garavan TN, Hogan C, O'Donnell A C. Handbook of Training and Development: A" best Practice" Guide. Pentagon Press, (2006).
6. Fathi Vajargah K. Introduction to planning training staff. Tehran search term. (2013).
7. Landy FJ, Conte JM. Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology. John Wiley & Sons; 2016 Jan 11.
8. Boahin P, Hofman WA. Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. International Journal of Educational Development, (2014). 36, 81-89.
9. Campbell JP. Personnel training and development. Annual review of psychology. (1971). Feb;22(1):565-602.
10. Ampera D. Addie model through the task learning approach in textile knowledge course in dress-making education study program of State University of Medan. GEOMATE Journal. (2017). Jan 13;12(30):14-109.
11. Baker M. Training Effectiveness Assessment, Naval Air Warfare Center Training System Division, (1999).
12. Cheung L. Using the ADDIE model of instructional design to teach chest radiograph interpretation. Journal of Biomedical Education, (2016). 1-6.
13. Clark D. Introduction to Instructional System Design. (2006).
14. Dinarvand H. Instructional Design Effective, (2011), Tehran, Ayez. [Persian]

15. rahimi B, talbazedh M, mehri D. Pathology of curriculum of the In-service training courses employee of aerial university of science and tech of shahid satari based on the pattern (ADDIE) (Explanatory Blend Study). *Qualitative Research in Curriculum*, (2017). *3*(8), 149-201. [Persian]
16. Gazdar A. PL05. 01: Pathology. Journal of Thoracic Oncology. (2017).12(1):S12-3.
17. Bee F, Bee R. Learning needs analysis and evaluation. Chartered Institute of Personnel and Development. (2003).
18. Han, J. W., Nguyen, T. T. M., Hua, S. M., & Pham, T. H. (2023). Organizational learning through training effectiveness: evidence from the hospitality industry in Vietnam. *The Learning Organization*, *30*(5), 532-553.
19. Marzban, E., Sarmast, B., & Rezayan, A. Pathology of Training Approaches in Public Organizations Based on Casual Layered Analysis Method. *Management*, *6*(22), 41-67. [Persian]
20. rafiei N, Eghbalian Nouranizadeh P. Evaluation of E-learning Courses based on Educational Design Elements from ADDIE in Isfahan University of Medical Sciences. *Educational Development of Judishapur*, (2022). *13*(1), 85-96. [Persian]
21. Shams G, Ghahramani M, Davari Aghdam F. Evaluation of the strategic training & development courses according to the Noe Strategic Training & Development Model: (The case study: Rah-e Roshd Educational Complex). *Journal of Management and Planning In Educational System*, (2021). *14*(2), 73-112. [Persian]
22. Alavi S, Hoseeinpour M, Mehralizadeh Y. Identifying the Effective Factors on Improvement of In-Service Training of Managers of Health Vocational Education and Training Centers; A Qualitative Study. *Journal of the Iranian Institute for Health Sciences Research*, (2021). *20*(1), 15-29. [Persian]
23. habibi H, hamrahzade M, jafarian V. Pathology of Organizational Training Management: A Phenomenological Study. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, (2020). *11*(44), 55-76. [Persian]
24. Shojaa K, Karami M, Ahanchian M R, Nadi M. Evaluating the Effectiveness of Training Program: Case study, Ferdowsi University of Mashhad. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, (2017). *4*(12), 105-126. [Persian]
25. FathiAzar E, Adib Y, Golparvar F. Phenomenology of Effective Factors and Motivator in Quality of In-Service Training Courses of Teachers. Research in School and Virtual Learning, (2016). 3(12), 47-56. [Persian]

26. Taheri M, Nazari N, Ghiasi S. Organizational learning culture, managerial effectiveness and psychological empowerment: Predictors of learning in the workplace. Journal of Education and Learning Studies, (2016). 8(2), 19-36. [Persian]
27. Mehri D, Gholami M, Moradi S. Quality Evaluation of in-Service Trainings Based on Quality of Services Approach in Shahid Sattari University of Science and Technology. Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources, (2015). 2(5), 127-144. [Persian]
28. Hosseini MS, Shami M, Khanifar H. Pathology of In- service Training based on OEM Model (Case: In-service Trainings in Zones of Qom Pedagogy). *Organizational Culture Management*, (2016). *13*(4), 1201-1221. [Persian]
29. Naghshbandi T.Pathology of elements of the curriculum of in-service training courses for employees of Iran Khodro Company based on Ecker's model in 2013. Master's thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, curriculum planning. ( 2014). [Persian]
30. Tirandaz A, Jalali A. Pathology of in-service trainings for employees of government organizations. *The second national conference on organizational training with an applied approach based on executive experiences in organizations*, (2013). Tehran: Afaq Sanat Institute. [Persian]
31. Baceviciute S, Cordoba A L, Wismer P, Jensen TV, Klausen M, Makransky G. Investigating the value of immersive virtual reality tools for organizational training: An applied international study in the biotech industry. Journal of Computer Assisted Learning, (2022). 38(2), 470-487.
32. Zou W, Hu X, Pan Z, Li C, Cai Y, Liu M. Exploring the relationship between social presence and learners' prestige in MOOC discussion forums using automated content analysis and social network analysis. Computers in Human Behavior, (2021). 115, 106582.
33. Alfaidi S D A, Elhassan F A M. The Role of In-Service Training Programs in Teachers Development. International Journal of Learning and Teaching, (2020). 6(3), 191-95
34. Ozcan D. Gunduz N. Evaluation of In-service Training Progams of Assciations. Procedia and Behavioral Sciences, (2015). 191, 1028-1033.
35. Iqbak kh, Zafar G, Abbasib M. Evaluation of the effectiveness of the effectiveness of inservice employees training course. (2009). Pakista.
36. Kalbasi A, Nasr AR. The use of hybrid designs in social sciences and humanities researches. Methodology of Social Sciences and Humanities. 2011, 17(67):79-96.

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پاییز ۱۴۰۲، ۲۰۷- ۱۸۲

Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources Vol.10, No 38, 182-207

# تأثیر آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان با تأکید بر نقش میانجیگری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی (مطالعه موردی شرکت فولاد امیرکبیر کاشان)

مهدی جباری[۱]
میثم چگین[۲]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۵/۷)

## چکیده

یکی از مهمترین رویکردهای توانمندسازی کارکنان به منظور ایجاد قابلیت‌های دانشی، مهارتی و رفتاری؛ سرمایه‌گذاری در دوره‌های آموزش ضمن خدمت است. سازمان‌ها با توجه به اهمیت آموزش تلاش می‌کنند، فرصت‌هایی را برای رشد و بالندگی کارکنان خود فراهم آورند تا بدینوسیله بتوانند به رسالت و اهداف خویش نائل گردند. هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان با تأکید بر نقش میانجیگری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی در شرکت فولاد امیرکبیر کاشان و طراحی مدل مفهومی در این رابطه می‌باشد. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری ۳۸۰ نفر از کارکنان شرکت فولاد امیرکبیر کاشان بودند که با استفاده از فرمول کوکران و نمونه‌گیری در دسترس، ۱۹۱ نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه ساخته محقق استفاده شد که روایی آن پس از اعمال نظرات استاد راهنما، نهایی گردید و پایایی آن نیز با ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۲) به دست آمد. جهت تحلیل داده‌های جمع آوری شده و بررسی فرضیات تحقیق از روش معادلات ساختاری و نرم افزار Lisrel استفاده شد. یافته‌های این تحقیق نشان داد آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان تأثیرگذار است. آموزش و بهسازی منابع انسانی بر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی کارکنان تأثیرگذار است. توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی بر بهره‌وری کارکنان تأثیرگذار است.

**کلیدواژه‌ها: آموزش و بهسازی منابع انسانی، بهره‌وری کارکنان، توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی**

---

* مقاله حاضر، از پایان نامه کارشناسی ارشد استخراج شده است.

[۱] دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی،گروه علوم تربیتی،واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی،تهران،ایران mj1404@iran.ir

[۲] استادیار،گروه مدیریت دولتی،واحد تهران شمال،دانشگاه آزاد اسلامی،تهران،ایران(نویسنده مسئول) maysamchegin@gmail.com

**مقدمه**

منابع انسانی توانمند یکی از مهمترین و پایدارترین توانمندسازهای سازمانی است. در همه الگوهای جامع تعالی سازمانی، سهم زیادی به دانش افزایی، آموزش و بهسازی کارکنان به عنوان یک توانمندساز مهم و اثربخش بر عملکرد و تعالی کارکنان و سازمان‌ها داده می‌شود. به دلیل اهمیت، سهم و نقش دانش، نگرش و توانایی منابع انسانی در عملکرد افراد و سازمان‌ها اکثر سازمان‌های پیشرو، سرمایه‌گذاری‌های گسترده‌ای برای دانش افزایی و بهسازی منابع انسانی انجام می‌دهند. تغییرات و چالش‌های محیطی بیانگر این واقعیت است که موفقیت در عرصه رقابت به ویژه رقابت جهانی، تا حدود زیادی متأثر از نقش منابع انسانی دانشی، ماهر و توانمند است(پارسائی فرد،۱۴۰۰).

توسعه منابع انسانی در سازمان‌ها یک نوع تعهد متقابل بین افراد و سازمان‌هاست. در چارچوب این تعهد متقابل، افراد با انجام وظایف محوله، دارای حقوق معینی نظیر بهره‌مندی از فرصت توسعه و بهسازی مستمر می‌شوند. به رغم اهمیت و ارزش توسعه و بهسازی منابع انسانی در موفقیت بنگاه‌ها و جوامع، برخی از سازمان‌ها و بنگاه‌های کسب و کار بالاخص در شرایط رکود اقتصادی، از استخدام دراز مدت افراد و بهسازی آنها شانه خالی می‌کنند. در چنین موقعیتی، منابع انسانی در مقیاس ملی و بین المللی از ظرفیت‌های مناسب برای بروز توانمندی و استعدادهای خود محروم می‌شوند(برناد و همکاران[1]،۲۰۱۹).

از طرف دیگر یکی از دغدغه‌های مهم بنگاه‌های اقتصادی موفق جهان، گردآوری سرمایه انسانی فرهیخته و خردورز می‌باشد که قادر به ایجاد تغییر و تحولات مثبت در سازمان‌های مربوط باشند. پس تجهیز و آماده سازی منابع مزبور به منظور مواجه با تحولات و زمینه سازی تغییرات مثبت در سازمان‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. بسیاری از اندیشمندان راه حل این مساله(آماده‌سازی منابع انسانی برای رویارویی با تحولات و پیشرفت سازمان) را توانمندسازی نیروی انسانی تشخیص داده‌اند و تلاش کرده‌اند زمینه لازم برای پرورش کارکنان توانمند را فراهم نمایند(ساعی،۱۳۹۸).

توانمندسازی فرایند قدرت بخشیدن به افراد می‌باشد تا حس اعتماد به نفس خویش را تقویت نمایند و بر احساس ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند که این امر منجر به بسیج انگیزه‌های درونی افراد خواهد شد. توانمندسازی عبارت است از توسعه و گسترش قابلیت‌ها و شایستگی‌های افراد به منظور نیل به بهبود مستمر در عملکرد سازمان. توانمندسازی به این معناست که به افراد کمک شود تا احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند، بر ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند و در افراد شور و شوق فعالیت ایجاد و انگیزه‌های درونی آنها را برای انجام دادن وظیفه بسیج نمود(وانگ و همکاران[2]،۲۰۲۲).

---

[1] Bernad et, al
[2] Wang et al

توانمندسازی از دیدگاه‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است. از مهمترین این دیدگاه‌ها توانمندسازی انگیزشی و روان‌شناختی می‌باشد. توانمندسازی روان‌شناختی به عنوان انگیزش درونی شغلی می‌باشد که شامل چهار بعد معنی‌داری، تأثیرگذاری، شایستگی(اعتماد به نفس) و حق انتخاب است. توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان به معنای آزاد کردن نیروها، قدرت درونی افراد و همچنین فراهم کردن بسترها و به وجود آوردن فرصت‌ها برای شکوفایی استعدادها، توانایی‌ها و شایستگی‌های کارکنان می‌باشد و در واقع شامل ادراکات فرد نسبت به نقش خویش در شغل و سازمان می‌شود(کپارادی و همکاران[1]،۲۰۲۰).

به نظر برخی از صاحب نظران رویکرد توانمندسازی ریشه در تمایلات انگیزشی افراد دارد. هر راهبردی که به افزایش(حق تعیین فعالیت‌های کاری عینی) و (خود تصمیم‌گیری و کفایت نفس کارکنان) بیانجامد؛ توانمندی‌شان را در پی خواهد داشت و بر عکس هر راهبردی که به تضعیف دو انگیزه فوق منجر گردد باعث تقویت احساس بی‌قدرتی در آنها می‌شود و عدم توانمندسازی را در پی دارد. به اعتقاد کانگر و کاننگو توانمندسازی عبارت است از فرآیند تقویت شایستگی افراد سازمان از طریق شناسایی و تعیین شرایطی که باعث احساس فقدان قدرت در آنها می‌شود و به تلاش در جهت بر طرف کردن آنها با کمک اقدامات رسمی و بهره‌گیری از فنون غیر رسمی با تهیه و تدارک اطلاعاتی که به کفایت آنها در سازمان کمک می‌کند، می‌انجامد. در روانشناسی، توانمندسازی از دیدگاه انگیزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد. دیدگاه انگیزشی بر مبنی نظریه انگیزشی مک کلند[2]که نیازهای اساسی مدیران به سه دسته نیاز به قدرت، نیاز به موفقیت و نیاز به تعلق دسته‌بندی می‌کند شکل گرفته است. به نظر مک کلند اساسی‌ترین نیاز در تحقق اهداف سازمانی، نیاز به کسب قدرت است که در افراد ایجاد انگیزش می‌کند در این دیدگاه فرض شده است که افراد نیاز به کسب قدرت دارند و این نیاز حالتی درونی برای کنترل بر سایر افراد است(ساعی،۱۳۹۸).

برخی دیگر از اندیشمندان دیدگاه نظری‌تری برای تعریف توانمندسازی ارائه کرده‌اند. از دیدگاه آنها توانمندسازی فرآیندی برای ایجاد انگیزه کاری درونی از طریق آماده‌سازی محیط و ایجاد مجرای انتقال برای احساس خوداثربخشی بیشتر و نیرو و توان بالاتر است. توماس و ولتهوس[3]در مقاله(عناصر شناختی توانمندسازی)، در مدل تفسیری خود برای انگیزش درونی، وظیفه توانمندسازی را چنین تعریف می‌کنند: توانمندسازی، قدرت بخشیدن به فرد، واگذاری اختیار و ایجاد ظرفیت است. توانمندسازی، عنوانی برای پارادایم جدید انگیزش است. با تغییرات به وجود آمده، جایگزین مناسب برای شکل‌های مدیریتی که تعهد، ریسک پذیری و ابداع را ترغیب نماید(محمدی،۱۳۹۷).

---

[1] Cparadi et, al
[2] McClelland's Motivational Theory
[3] *Thomas* & Velthouse

با توجه به این که در رابطه با تعریف کاربردی بهره‌وری اجماع نظر کلی وجود ندارد، تعاریف متعددی از این واژه ارائه شده که کاربردی‌ترین آنها از نظر سازمان ملی بهره‌وری ایران عبارت است از به حداکثر رساندن استفاده از منابع، نیروی انسانی، تسهیلات و غیره به روش علمی و کاهش هزینه‌های تولید، گسترش بازارها، افزایش اشتغال و کوشش برای افزایش دستمزدهای واقعی و بهبود استانداردهای زندگی، آنگونه که به نفع کارکنان و جامعه باشد(رحیمی،۱۳۹۹).

برای اندازه‌گیری سطح بهره‌وری در یک سیستم، از شاخص‌های بهره‌وری استفاده می‌شود. شکل کلی شاخص‌های بهره‌وری به صورت نسبت ستانده به داده هر سیستم یا به عبارت دیگر خروجی‌ها به ورودی‌ها است. نظر به عدم امکان در نظر گرفتن تمامی عوامل تولید، معمولاً از شاخص‌های مهمترین عوامل به جای شاخص بهره‌وری کل عوامل استفاده می‌شود. در صورتی که نسبت خروجی‌ها به ورودی‌ها در یک دوره زمانی محاسبه شود، شاخص بهره‌وری متوسط و در صورتی که افزایش خروجی‌ها به افزایش ورودی‌ها محاسبه شود، بهره‌وری نهایی خوانده می‌شود. با توجه به مطالب گفته شده، این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که تأثیر آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان با تأکید بر نقش میانجیگری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی (مطالعه موردی شرکت فولاد امیرکبیر کاشان) چگونه است؟

### فرضیه اصلی

آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان با تأکید بر نقش میانجیگری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی تأثیرگذار است.

### فرضیه‌های فرعی

آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان تأثیرگذار است.

آموزش و بهسازی منابع انسانی بر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی کارکنان تأثیرگذار است.

توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی بر بهره‌وری کارکنان تأثیرگذار است.

### پیشینه تحقیق

### پیشینه داخلی

توکلی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به آموزش و بهسازی منابع انسانی و ارائه راهکارهایی جهت بهبود کیفیت زندگی کاری کارکنان پرداختند. سازمان‌ها همواره هزینه‌های بالایی را در جهت جذب برترین نیروها صرف می‌کنند بنابراین اگر نتوانند این نیروها را حفظ کنند آن هزینه‌ها را هدر داده‌اند. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش آموزش منابع انسانی در بهبود کیفیت زندگی کارکنان در بانک ملی انجام

شده است. این موضوع می‌تواند مورد توجه سازمان ها قرار گیرد تا زیرساخت‌های لازم برای کیفیت زندگی کاری در سازمان فراهم شود و نهایتاً عملکرد نیروی انسانی مستعد منجر به موفقیت آنها گردد.

پارسائی فرد (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی نقش آموزش‌های دوره‌ای درون سازمانی در بهره‌وری از منابع انسانی پرداخت. سازمان‌ها، برای آماده سازی کارکنان‌شان برای انجام شغل به صورت مطلوب، آموزش‌هایی فراهم می‌کنند تا پتانسیل کارکنان را بهینه سازند. نتایج نشان می‌دهد در عصر جدید سازمان‌ها برای رسیدن به تعالی سازمانی و داشتن یک فرهنگ سازمانی پویا و بالنده، مبتنی بر ارزش‌های حاکم بر آن جامعه به گزینه‌ای به نام آموزش روی آورده‌اند. از آنجا که در کشور ما ایران، نظام جمهوری اسلامی حاکم است و لازم است فرهنگ سازمانی مبتنی بر الگوهای اسلامی در سازمان ها و نهادها شکل بگیرد و تقویت شود، آموزش های متناسب با شرح وظایف نیروی انسانی بر اساس نوع مسئولیت در پروژه ها به کمک اساتید حرفه‌ای آشنا با صنعت و حرفه حوزه فعالیت به صورت درون سازمانی موجب چابک سازی و افزایش راندمان کاری می گردد.

هاشمی (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش، بهسازی و نقش آن در توسعه منابع انسانی و تصمیم گیری در مدیریت شهری پرداخت. بهنگام سازی دانش و توانایی نیروی انسانی در سازمان: شالوده افزایش بهره‌وری در سازمان‌ها مستلزم تأکید بر نیروی انسانی از نظر کیفی و ممانعت از نابهنگام شدن افراد در حرفه‌شان می‌باشد. این مسأله باعث می‌شود که فرد به دلایل مختلف از لحاظ حرفه‌ای فرسوده شود و قادر به انجام وظایف و تکالیف سازمانی نباشد. اگر چه تمامی عوامل ایجاد کننده نابهنگامی در حرفه را نمی‌توان از طریق آموزش برطرف ساخت، اما بدون شک آموزش ضمن خدمت کارکنان از طریق بهسازی و نوسازی دانش و توانایی افراد، نقش مهمی در بهنگام سازی آنان دارد.

نورافکن (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی نقش آموزش و بهسازی منابع انسانی در نوآوری و خلاقیت در کسب و کار پرداخت. تغییر و پرورش اعتقادات، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری، توسعه منابع انسانی و طراحی برنامه‌های توانمندسازی منابع انسانی مطلوب از طریق برنامه‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی یکی از راهکارهای اساسی رسیدن به توسعه پایدار می‌باشد. برای رسیدن به این هدف، پرورش و جایگزینی نیروهای خلاق، ایجاد دانش ایده‌ها و مشاهده محیط پیرامون با یک چشم انداز بی نظیر به منظور ادامه راه رشد و ترقی الزامیست و آینده صنعت متعلق به کسانی است که برای آن برنامه و هدف دارند. لذا در این مقاله به آموزش و بهسازی به عنوان جنبشی دانش بنیان برای خلاقیت و نوآوری در کسب و کار در سازمان‌ها پرداخته شده است.

ساعی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی رابطه متغیرهای انگیزشی و توانمندسازی روانشناختی پرداخت. نمونه پژوهش شامل ۳۱۵ نفر از کارکنان پالایشگاه نفت آبادان است که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. روش تحقیق از نوع توصیفی همبستگی ساده و چندگانه می‌باشد.

نتایج نشان داد که متغیرهای انگیزشی هدف‌گذاری، کنترل، خودتنظیمی رابطه مثبت و معنی‌دار با توانمندسازی روانشناختی و ابعاد آن (معناداری، خودمختاری، شایستگی، اثرگذاری) دارند. به استثنای رابطه خودکارآمدی با بعد اثرگذاری که معنادار نبود. همچنین لازم به ذکر است که متغیرهای خودتنظیمی، کنترل شغلی و هدف گذاری به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین واریانس توانمندسازی روانشناختی ایفاء می‌کنند.

## پیشینه خارجی

وانگ و همکاران[1](۲۰۲۲) به تخمین و مقایسه تأثیر توانمندسازی روانشناختی بر بهره‌وری کارکنان در بانک‌های خصوصی در اندونزی پرداختند. در این مقاله بهره‌وری نیروی کار، سرمایه و بهره‌وری عوامل کل شعب بانک‌های خصوصی اندونزی از روش‌های؛ شاخص‌ها، تحلیل فراگیر داده‌ها و تابع تولید طی سال‌های ۲۰۲۱-۲۰۱۳ مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. یافته‌ها نشان داد در طول دوره مورد بررسی، میانگین تغییرات بهره‌وری کل معادل ۱,۰۲۱ بوده است. با توجه به این که عدد به دست آمده بزرگتر از یک می‌باشد دلالت بر بهبود بهره‌وری از طریق استفاده از توانمندسازی روانشناختی در طی دوره مورد مطالعه می‌باشد.

یانگ و همکاران[2](۲۰۲۱) در پژوهشی به بررسی مقایسه‌ای بهره‌وری در کارگاه‌های بزرگ صنعتی کره‌جنوبی پرداختند. هدف مقاله حاضر آن است که مقایسه‌ای بین مناطق کشور کره‌جنوبی به لحاظ برخورداری از شاخص‌های بهره‌وری بخش صنعت ارایه دهد. برای این منظور با توجه به شاخص‌های انتخاب شده، محاسبات مربوطه برای کشور به تفکیک استان‌ها صورت گرفته است. نتایج نشان می‌دهد در بین مناطق مختلف کشور به لحاظ برخورداری از شاخص‌های بهره‌وری تفاوت معناداری وجود دارد.

کپارادی و همکاران[3](۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی تأثیر توانمندسازی انگیزشی بر بهره‌وری نیروی انسانی پرداختند. یکی از مهمترین اهداف در هر سازمان ارتقاء سطح بهره‌وری آن است و با توجه به اینکه انسان در ایجاد بهره‌وری نقشی محوری دارد درخواست‌های او در سازمان اثری کلیدی بجا می‌گذارد. نتایج نشان داد که تأثیر توانمندسازی انگیزشی بروی بهره‌وری کارکنان، از حد متوسط بالاتر بوده و وضعیت مثبتی را نشان می‌دهند. بدین معنی که سن، میزان تحصیلات، تجربه کاری، میزان مهارت، تناسب رشته و شغل، برخورداری از وجدان کاری، توانایی مقابله با مشکلات دارا بودن استعدادی طبیعی و برخورداری از وضعیت خانوادگی مطلوب کارکنان از جمله عوامل مؤثر بر بهره‌وری آنها می‌باشد.

---

[1] Wang et al
[2] Yang et al
[3] Cparadi et, al

برناد و همکاران[1](۲۰۱۹) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش نیروی انسانی بر بهره‌وری کارکنان پرداختند. با بررسی نتایج بدست آمده از این پژوهش مشخص می‌شود که بین ۴ عامل مؤثر بر بهره‌وری عامل آگاهی کارکنان از اهداف سازمان با میزان **t=6/57** از بیشترین تأثیر بر بهره‌وری برخوردار می‌باشد. با توجه به اینکه بین عامل آگاهی کارکنان از اهداف سازمان و افزایش بهره‌وری بیشترین میزان رابطه وجود دارد، لذا پیشنهاد می‌شود که مدیران سعی کند آموزش کارکنان را که نقش مؤثری در بهبود بهره‌وری دارد، بهبود بخشد.

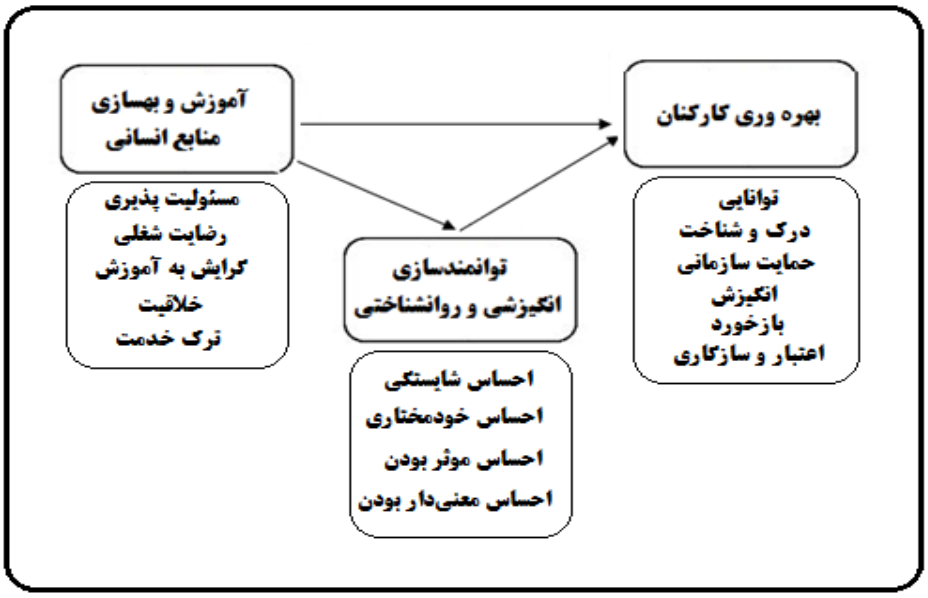
کامبوج و همکاران[2](۲۰۱۸)، در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش منابع انسانی بر بهره‌وری با نقش میانجی توانایی عملیات پرداختند. جامعه آماری ۱۶۵ شرکت از صنایع کوچک و متوسط اندونزی بود و برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد با روایی و پایایی قابل قبول استفاده شد. یافته‌ها با استفاده از معادلات ساختاری و نرم افزار **PLS** نشان داد آموزش منابع انسانی بر بهره‌وری رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین آموزش منابع انسانی بر توانایی عملیات تأثیر معناداری دارد.

سالیح و همکاران[3](۲۰۱۷)، در پژوهشی به بررسی تأثیر توانمندسازی روانشناختی بر بهره‌وری و نوآوری در شرکت‌های کشور ترکیه پرداختند. فرضیه‌ها از ادبیات مربوط و مدل مفهومی استخراج شده است. داده‌ها از ۵۴ شرکت در شهر گازیانتپ ترکیه جمع‌آوری شده و از طریق تحلیل‌های همبستگی و رگرسیون مورد آزمایش قرار گرفته است. نتایج نشان داد توانمندسازی روانشناختی بر بهره‌وری و نوآوری در شرکت‌های کوچک و متوسط ترکیه تأثیرگذار است.

**مدل مفهومی تحقیق**

تمام مطالعات تحقیقی بر یک چارچوب مفهومی استوار است که متغیرهای مورد نظر و روابط آنها را مشخص می‌کند. از آنجا که هر پژوهش میدانی نیازمند نقشه ذهنی و مدل مفهومی است که در قالب ابزار تحلیلی مناسب، متغیرها و روابط بین آنها ترسیم شده باشد، در این تحقیق نیز از مدل مفهومی که محقق ساخته می‌باشد، استفاده می‌شود.

[1] Bernad et, al
[2] Kamboj et. al
[3] Salih et. al




## روش تحقیق

انتخاب روش تحقیق به هدف‌های تحقیق، ماهیت موضوع پژوهش و امکانات اجرای آن بستگی دارد. این تحقیق از نظر هدف کاربردی، از نظر روش تجزیه و تحلیل داده‌ها توصیفی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. جامعه آماری در تحقیق حاضر شامل کلیه کارکنان شرکت فولاد امیرکبیر کاشان می باشد که تعداد آنها ۳۸۰ نفر در نظر گرفته شده است. با توجه به فرمول کوکران تعداد نمونه ۱۹۱ نفر از کارکنان می‌باشد که نمونه‌های مزبور به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند.

## روش گردآوری اطلاعات

برای گردآوری اطلاعات در زمینه مبانی نظری و ادبیات تحقیق، از منابع کتابخانه‌ای، مقالات، کتاب‌های مورد نیاز و نیز از شبکه جهانی اطلاعات اینترنت استفاده شده است. همچنین در روش میدانی در این تحقیق از پرسشنامه محقق ساخته و استاندارد بر اساس طیف لیکرت استفاده شده است. پرسشنامه شامل دو بخش عمده بود:

**۱.سؤالات عمومی:** که شامل جنسیت، سن، تحصیلات و میزان سابقه خدمت در شرکت می‌باشد. در این بخش سعی شده است که اطلاعات کلی و عمومی در رابطه با پاسخ‌دهندگان جمع‌آوری گردد.

۲.**سؤالات تخصصی**: از سه بخش تشکیل می‌شود، که بخش اول شامل سؤالات مربوط به آموزش و بهسازی منابع انسانی می‌باشد و بخش دوم مربوط به بهره‌وری و بخش آخر مربوط به سوالات توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی می باشد.

## روایی پرسشنامه

در این تحقیق سعی شده جهت دستیابی بر اعتبار لازم در طراحی و استفاده از پرسشنامه پس از انجام مطالعه مقدماتی پیرامون موضوع، به بررسی کامل تحقیقات انجام شده در این زمینه و نتایج آنها پرداخته شود. در ضمن جهت روایی پرسشنامه و صحت و سقم سؤالات، پرسشنامه در بین تعدادی از خبرگان توزیع گردید که پس از اعمال نظرات، پرسشنامه نهایی گردید. در ضمن آدرس دهی هر یک از متغیرها به شرح جدول ۱ می‌باشد.

**جدول ۱: متغیرها و تعداد سؤالات مربوط به هر یک از آنها**

| تحقیق متغیرهای | تعداد سوالات | شماره سوالات |
|---|---|---|
| آموزش و بهسازی منابع انسانی | ۵ سوال | ۵-۱ |
| بهره‌وری | ۳ سوال | ۸-۶ |
| توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی | ۶ سوال | ۱۴-۹ |

## پایایی پرسشنامه

در این تحقیق جهت تعیین پایایی و اعتبار پاسخ‌ها، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. مقادیر به دست آمده در جدول ۲ قابل مشاهده است. با توجه به اینکه پایایی هر یک از متغیرها بالاتر از ۰/۷ شده است، بنابراین پایایی پرسشنامه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

**جدول ۲: مقادیر آلفای کرونباخ مربوط به پایایی پرسشنامه**

| متغیرهای تحقیق | ضریب آلفای کرونباخ |
|---|---|
| آموزش و بهسازی منابع انسانی | ۰/۸۸ |
| بهره‌وری | ۰/۸۰ |
| توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی | ۰/۸۴ |
| کل پرسشنامه | ۰/۸۲ |

## روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده‌ها فرآیندی است که طی آن داده‌هایی که از طریق بکارگیری ابزارهای جمع‌آوری در نمونه (جامعه) آماری فراهم آمده اند، خلاصه، کدبندی و دسته بندی... و در نهایت پردازش می‌شوند تا زمینه برقراری انواع تحلیل و ارتباط‌ها بین این داده‌ها به منظور آزمون فرضیه ها فراهم آید. در این فرآیند داده‌ها هم از لحاظ مفهومی و هم از جنبه تجربی پالایش می‌شوند و تکنیک‌های گوناگون آماری نقش بسزایی در استنتاج‌ها و تعمیم‌ها به عهده دارند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار **SPSS** برای توصیف اطلاعات جمعیت شناختی (آمار توصیفی) صورت گرفت. پس از آزمون برازش مدل و تأیید آن، برای برقراری روابط علی بین متغیرهای پنهان پژوهش (متغیرهای اصلی) از رویکرد مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد. رویکرد مدلسازی معادلات ساختاری روش جامعی است که برای آزمون روابط بین متغیرهای مشاهده شده و متغیرهای مکنون در فرضیه بکار می رود. معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار **Lisrel** انجام شده است. در نهایت نتایج تحلیل مسیر و روابط علی بین متغیرهای پژوهش در مدل مفهومی تفسیر گردید.

## آمار توصیفی

در این بخش از تجزیه و تحلیل آماری به ارائه یافته‌های مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی اعضای نمونه آماری پرداخته شده‌است که این متغیرها شامل سن، تحصیلات، سابقه خدمت و جنسیت است.

### توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر تحصیلات

**جدول ۳: توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر تحصیلات**

| مدرک تحصیلی | فراوانی | درصد فراوانی |
|---|---|---|
| **فوق دیپلم** | ۳۸ | **۲۰** |
| **کارشناسی** | ۱۱۷ | **۶۱** |
| **کارشناسی ارشد** | ۳۱ | **۱۶** |
| **دکتری** | ۵ | **۳** |
| **کل** | **۱۹۱** | **۱۰۰** |

همانطور که یافته‌های ارائه شده در جدول ۳ نشان می‌دهد، ۳۸ نفر از پاسخ دهندگان (۲۰ درصد) دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم، ۱۱۷ نفر (۶۱ درصد) دارای مدرک تحصیلی کارشناسی، ۳۱ نفر(۱۶ درصد) دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و ۵ نفر (۳ درصد) دارای مدرک تحصیلی دکتری می‌باشند. لذا می‌توان گفت اکثر مشارکت کنندگان در تحقیق حاضر را اشخاص دارای مدرک تحصیلی لیسانس (کارشناسی) تشکیل می‌دهند.

## توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر سابقه خدمت

**جدول ۴: توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر سابقه خدمت**

| سابقه خدمت | فراوانی | درصد فراوانی |
|---|---|---|
| **کمتر از ۵ سال** | ۲۲ | **۱۱** |
| **بین ۶ تا ۱۰ سال** | ۷۵ | **۳۹** |
| **بین ۱۱ تا ۱۵ سال** | ۴۵ | **۲۴** |
| **بالاتر از ۱۶ سال** | ۴۹ | **۲۶** |
| **کل** | **۱۹۱** | **۱۰۰** |

همانطور که یافته‌های ارائه شده در جدول ۴ نشان می‌دهد، ۲۲ نفر از پاسخ دهندگان (۱۱ درصد) دارای سابقه کار کمتر از ۵ سال، ۷۵ نفر(۳۹ درصد) دارای سابقه کار بین ۶ تا ۱۰ سال و ۴۵ نفر (۲۴ درصد) دارای سابقه کار بین ۱۱ تا ۱۵ سال و ۴۹ نفر (۲۶ درصد) نیز بالاتر از ۱۶ سال می‌باشند. لذا می‌توان گفت اکثر مشارکت کنندگان در تحقیق حاضر را اشخاص دارای سابقه کار بین ۶ تا ۱۰ سال تشکیل می‌دهند.

## توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر جنسیت

**جدول ۵: توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر جنسیت**

| جنسیت | فراوانی | درصد فراوانی |
|---|---|---|
| **آقا** | ۱۸۱ | **۹۵** |
| **خانم** | ۱۰ | **۵** |
| **کل** | **۱۹۱** | **۱۰۰** |

همانطور که یافته‌های ارائه شده در جدول ۵ نشان می‌دهد، ۱۸۱ نفر از پاسخ دهندگان (۹۵درصد) دارای جنسیت مذکر و ۱۰ نفر (۵ درصد) نیز دارای جنسیت مونث می‌باشند. لذا می‌توان گفت اکثر مشارکت کنندگان در تحقیق حاضر را اشخاص با جنسیت مذکر (آقا) تشکیل می‌دهند.

### توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر سن

**جدول ۶: توزیع فراوانی اعضای نمونه آماری بر اساس متغیر سن**

| سن | فراوانی | درصد فراوانی |
|---|---|---|
| **زیر ۳۰ سال** | ۸ | **۴** |
| **بین ۳۱ تا ۴۰** | ۹۹ | **۵۲** |
| **بین ۴۱ تا ۵۰** | ۵۹ | **۳۱** |
| **بالای ۵۱ سال** | ۲۵ | **۱۳** |
| **کل** | **۱۹۱** | **۱۰۰** |

همانطور که یافته‌های ارائه شده در جدول ۶ نشان می‌دهد، ۸ نفر از پاسخ دهندگان (۴درصد) دارای سن زیر ۳۰ سال و ۹۹ نفر (۵۲ درصد) نیز دارای سن بین ۳۱ تا ۴۰ سال، ۵۹ نفر (۳۱ درصد) نیز دارای سن بین ۴۱ تا ۵۰ سال و ۲۵ نفر (۱۳ درصد) نیز دارای سن بالای ۵۱ سال می‌باشند. لذا می‌توان گفت اکثر مشارکت کنندگان در تحقیق حاضر را اشخاص با سن بین ۳۱ تا ۴۰ سال تشکیل می‌دهند.

### یافته‌های استنباطی

تجزیه و تحلیل استنباطی محقق را قادر می‌سازد تا با استفاده از داده‌های‌دانسته شده به اطلاعات ناشناخته دست یابد؛ یعنی جوامع وسیع‌تر را که داده‌های‌دانسته شده از آن گرفته شده است را استنباط نماید. آمار استنباطی با دو دسته از مسائل سروکار دارد ابتدا به برآورد و سپس به آزمون فرضیه‌ها می‌پردازد. به این منظور ابتدا یافته‌های مربوط به آزمون نرمال بودن داده‌ها و سپس یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهش، ارائه شده‌است.

### آزمون نرمال بودن متغیرها (آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف)

قبل از وارد شدن به مرحله آزمون فرضیه‌ها، لازم است تا از وضعیت نرمال بودن متغیرها اطلاع حاصل شود تا براساس نرمال بودن یا نرمال نبودن متغیرها از آزمون‌های پارامتریک یا ناپارامتریک استفاده شود. برای بررسی نرمال بودن مؤلفه‌های ابعاد الگو از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده‌گردید. آزمون نرمال بودن کولموگروف - اسمیرنوف برای تمامی‌مؤلفه‌های الگوی عمومی پژوهش انجام شد و در تمامی آزمون‌ها، فرضیه آماری به صورت زیر می‌باشد.

H0: داده‌ها نرمال است (داده‌ها از جامعه نرمال آمده‌اند)

H1: داده‌ها نرمال نیست( داده‌ها از جامعه نرمال نیامده‌اند)

اگر مقدار سطح معنی داری بزرگ‌تر از مقدار خطا ۰/۰۵ باشد فرض صفر را نتیجه می‌گیریم و در صورتی که مقدار سطح معنی داری کوچک‌تر از مقدار خطا ۰/۰۵ باشد فرض یک را نتیجه می‌گیریم.

**جدول ۷: وضعیت نرمال بودن متغیرها**

| مؤلفه | سطح معناداری | آماره کولموگروف | نتیجه |
|---|---|---|---|
| آموزش و بهسازی منابع انسانی | ۰/۰۷۵ | ۱/۴۱۱ | نرمال |
| بهره‌وری | ۰/۰۸۸ | ۱/۳۷۵ | نرمال |
| توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی | ۰/۰۵۳ | ۱/۴۵۶ | نرمال |

جدول ۷ نتایج آزمون نرمال بودن (کولموگروف – اسمیرنوف) در نرم افزار **SPSS** را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشخص می‌باشد توزیع داده متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند چون مقدار **sig** آنها از سطح ۵٪ تجاوز کرده است. بنابراین به منظور آزمون فرضیه‌ها باید از آزمون‌های پارامتریک که برای متغیرهای نرمال بکار گرفته می‌شود، استفاده کرد.

## اعتبار سنجی مدل و برآورد روابط سازه‌ای با مدل معادلات ساختاری

به منظور یافتن مدل اندازه‌گیری تحقیق از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل ساختاری با متد حداکثر درستنمایی[1] در بسته نرم افزاری **LISREL** نسخه ۸,۸۵ استفاده بعمل خواهد آمد.

مدل معادلات ساختاری رویکرد آماری جامعی برای آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط بین متغیرهای مشاهده شده و متغیرهای مکنون می‌باشد. از طریق این رویکرد می‌توان قابل قبول بودن مدل‌های نظری را در جامعه‌های خاص با استفاده از داده‌های همبستگی، غیرآزمایشی، و آزمایشی آزمود. یکی از قوی‌ترین و مناسب‌ترین روش‌های تجزیه و تحلیل در تحقیقات علوم رفتاری و اجتماعی تجزیه و تحلیل چند متغیره است، زیرا ماهیت این‌گونه موضوعات چند متغیره بوده و نمی‌توان آنها را با شیوه دو متغیری (که هر بار تنها یک متغیر مستقل با یک متغیر وابسته در نظر گرفته می‌شود) حل نمود. تجزیه وتحلیل چند متغیره به یک‌سری روش‌های تجزیه وتحلیل اطلاق می‌شود که ویژگی اصلی آنها، تجزیه و تحلیل همزمان **K** متغیر مستقل و **n** متغیر وابسته است.

تجزیه و تحلیل ساختارهای کواریانس یا مدل‌سازی علّی یا مدل معادلات ساختاری، یکی از اصلی‌ترین روش‌های تجزیه و تحلیل ساختارهای داده‌ای پیچیده است و به معنی تجزیه و تحلیل متغیرهای مختلفی است که در یک ساختار مبتنی بر تئوری، تأثیرات همزمان متغیرها را برهم نشان می‌دهد. این روش ، ترکیب ریاضی و آماری پیچیده‌ای از تحلیل عاملی، رگرسیون چند متغیره و تحلیل مسیر است که در

[1] Method of Estimation: Maximum Likelihood

یک سیستم پیچیده گرد هم آمده تا پدیده‌های پیچیده را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. مدل معادلات ساختاری به دو فاز کلی تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مسیر تقسیم می‌شود. در قسمت اندازه‌گیری ارتباط معرف‌ها یا همان سوالات پرسشنامه با سازه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد و در قسمت ساختاری ارتباط عامل‌های مورد بررسی با یکدیگر جهت آزمون فرضیات مورد توجه هستند.

تجزیه وتحلیل ساختارهای کواریانس یا مدل‌سازی علّی یا مدل معادلات ساختاری(**SEM**) یکی از اصلی‌ترین روش‌های تجزیه وتحلیل ساختارهای داده‌ای پیچیده است و به معنی تجزیه و تحلیل متغیرهای مختلفی است که در یک ساختار مبتنی بر تئوری، تأثیرات همزمان متغیرها را برهم نشان می‌دهد.

روابط بین متغیرها در مدل معادلات ساختاری به دو حوزه کلی تقسیم می‌شود:

۱) روابط بین متغیرهای پنهان با متغیرهای آشکار(مدل اندازه‌گیری یا مدل تحلیل عامل تأییدی)

۲) روابط بین متغیرهای پنهان با متغیرهای پنهان(مدل ساختاری یا مدل تحلیل مسیر)

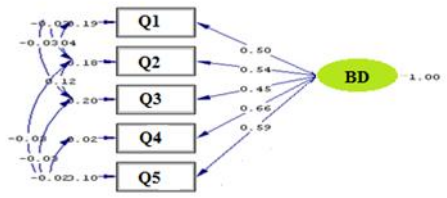
در مدل اندازه‌گیری یا مدل تحلیل عامل تأییدی، ارتباط معرف‌ها یا همان سوالات پرسشنامه با سازه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در مدل ساختاری یا مدل تحلیل مسیر، ارتباط عامل‌های مورد بررسی با یکدیگر؛ جهت آزمون فرضیات، مورد توجه قرار می‌گیرد. در واقع تا ثابت نشود معرف‌ها یا همان سوالات پرسشنامه، متغیرهای پنهان را به خوبی اندازه‌گیری کرده‌اند، نمی‌توان روابط را مورد آزمون قرار داد. لذا برای اثبات اینکه مفاهیم به خوبی اندازه‌گیری شده‌اند از مدل اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تأییدی استفاده می‌شود.

## مدل اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تأییدی (CFA)

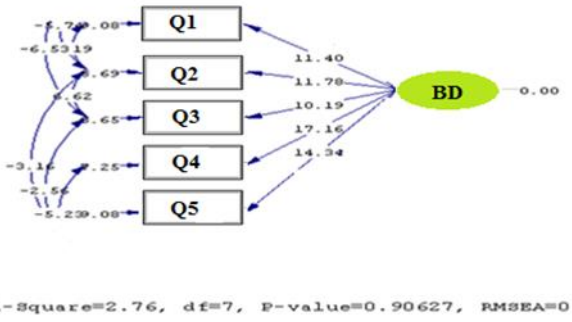
در روش‌شناسی مدل معادلات ساختاری، ابتدا به ساکن لازم است تا روایی سازه مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر خود از دقت لازم برخوردار هستند. برای این منظور از تحلیل عاملی تأییدی، استفاده می‌شود. به این شکل که بار عاملی هر نشانگر با سازه خود دارای مقدار **t** بالاتر از ۱/۹۶ باشد. در این صورت این نشانگر از دقت لازم برای اندازه‌گیری آن سازه یا صفت مکنون برخوردار است. در تحقیق حاضر برای بررسی اینکه هر یک از سازه‌های تحقیق تا چه حد با نشانگرهای انتخاب شده جهت سنجش آنها دارای همسویی بوده‌اند از مدل اندازه‌گیری یا همان تحلیل عاملی تأییدی به تفکیک ابعاد مورد مطالعه استفاده شده است که نتایج آن در ادامه آمده است.

## مدل اندازه‌گیری متغیر آموزش و بهسازی منابع انسانی

متغیر آموزش و بهسازی منابع انسانی، خود از ۵ دسته از سوال تشکیل شده است. مدل اندازه‌گیری آنها در دیاگرام ۱ و ۲ آمده است. بر اساس این مدل مشخص می‌شود که همه مؤلفه‌ها دارای مقدار **t** بیش از ۱/۹۶ هستند و از این رو معرف های قابل قبولی بشمار می‌روند.




**شکل ۱: مدل اندازه‌گیری متغیر آموزش و بهسازی منابع انسانی پس از برازش مدل**




**شکل ۲: مدل مقدار t برای بررسی معنی‌داری مدل اندازه‌گیری آموزش و بهسازی منابع انسانی پس از برازش**

بر اساس اشکال ۱ و ۲ مشخص می‌شود که مؤلفه‌های تشکیل دهنده متغیر آموزش و بهسازی منابع انسانی پس از برازش مدل، در قالب مدل مفهومی در کنار یکدیگر مؤلفه‌های مربوط به خود را با توجه

به ساختار مورد نظر محقق به درستی تأیید نمودند زیرا که مدل حاضر با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی به درستی اجرا شده است و تداخل قابل توجهی مشاهده نمی‌شود. همچنین مقدار (**RMSEA**) هم معادل با ۰/۰۰۰ است که بر این اساس می‌توان چنین اذعان نمود که مدل اندازه‌گیری آموزش و بهسازی منابع انسانی هم معنی‌دار و هم برازنده است.

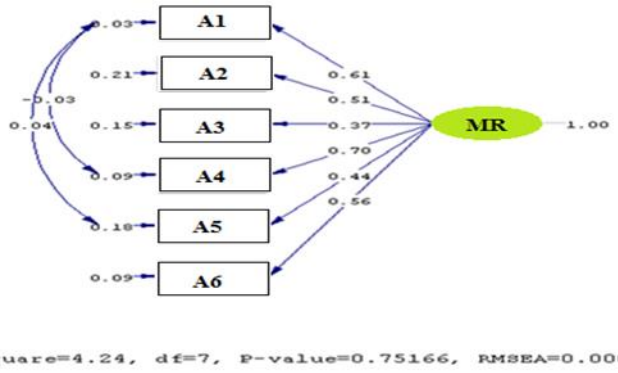
**جدول ۸: نتایج مدل اندازه‌گیری متغیر آموزش و بهسازی منابع انسانی**

| سازه های تحقیق | عامل در مدل | ضریب مسیر | T | p-value |
|---|---|---|---|---|
| منابع بهسازی و آموزش انسانی | سوال ۱ | ۰/۵۰ | ۱۱/۴۰ | یک درصد |
| | سوال ۲ | ۰/۵۴ | ۱۱/۷۰ | یک درصد |
| | سوال ۳ | ۰/۴۵ | ۱۰/۱۹ | یک درصد |
| | سوال ۴ | ۰/۶۶ | ۱۷/۱۶ | یک درصد |
| | سوال ۵ | ۰/۵۹ | ۱۴/۳۴ | یک درصد |

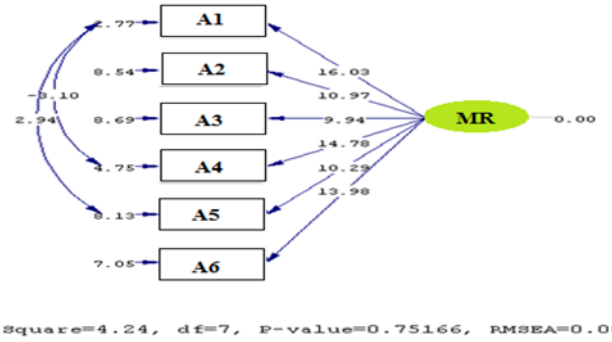
مقادیر محاسبه شده **t** برای هر یک از بار های عاملی هر مؤلفه با سازه یا متغیر پنهان خود، بالای ۱/۹۶ است. لذا می‌توان همسویی معرف‌ها برای اندازه‌گیری مفاهیم را در این مرحله معتبر نشان داد. در واقع نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد آنچه محقق توسط معرف‌ها قصد سنجش آنها را داشته است توسط این ابزار محقق شده است. لذا روابط بین سازه ها با متغیر های پنهان قابل استناد است.

### مدل اندازه‌گیری متغیر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی

متغیر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی خود از ۶ دسته از سوال تشکیل شده است مدل اندازه‌گیری آنها در دیاگرام ۳ و ۴ آمده است. بر اساس این مدل مشخص می‌شود که همه مؤلفه‌ها دارای مقدار **t** بیش از ۱/۹۶ هستند و از این رو معرف‌های قابل قبولی بشمار می‌روند.




**شکل ۳: مدل اندازه‌گیری شاخص توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی پس از برازش مدل**




**شکل ۴: مدل مقدار t برای معنی داری مدل اندازه‌گیری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی پس از برازش مدل**

بر اساس اشکال ۳ و ۴ مشخص می‌شود که مؤلفه‌های تشکیل دهنده متغیر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی پس از برازش مدل، در قالب مدل مفهومی در کنار یکدیگر مؤلفه‌های مربوط به خود را با توجه به ساختار مورد نظر محقق به درستی تأیید نمودند زیرا که مدل حاضر با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی به درستی اجرا شده است و تداخل قابل توجهی مشاهده نمی‌شود. همچنین مقدار (**RMSEA**) هم معادل با ۰/۰۰۰ است که بر این اساس می‌توان چنین اذعان نمود که مدل اندازه‌گیری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی هم معنی دار و هم برازنده است.

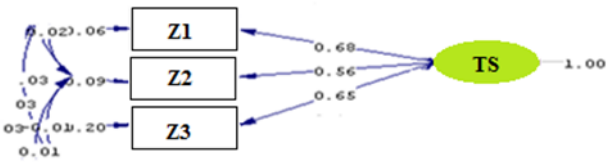
**جدول ۹: نتایج مدل اندازه‌گیری متغیر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی**

| سازه های تحقیق | عامل در مدل | ضریب مسیر | $\mathcal{T}$ | $p$-value |
|---|---|---|---|---|
| توانمندسازی‌انگیزشی‌و روانشناختی | سوال ۱ | ۰/۶۱ | ۱۶/۰۳ | یک درصد |
| | سوال ۲ | ۰/۵۱ | ۱۰/۹۷ | یک درصد |
| | سوال ۳ | ۰/۳۷ | ۹/۹۴ | یک درصد |
| | سوال ۴ | ۰/۷۰ | ۱۴/۷۸ | یک درصد |
| | سوال ۵ | ۰/۴۴ | ۱۰/۲۹ | یک درصد |
| | سوال ۶ | ۰/۵۶ | ۱۳/۹۸ | یک درصد |

مقادیر محاسبه شده **t** برای هر یک از بار های عاملی هر مؤلفه با سازه یا متغیر پنهان خود، بالای ۱/۹۶ است. لذا می‌توان همسویی معرف‌ها برای اندازه‌گیری مفاهیم را در این مرحله معتبر نشان داد. در واقع نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد آنچه محقق توسط معرف‌ها قصد سنجش آنها را داشته است توسط این ابزار محقق شده است. لذا روابط بین سازه‌ها با متغیرهای پنهان قابل استناد است.

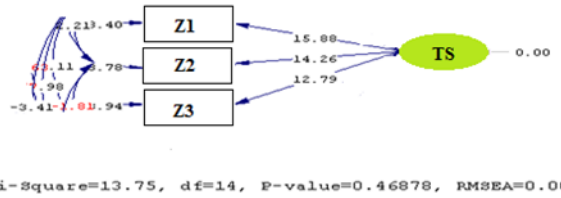
### مدل اندازه‌گیری متغیر بهره‌وری

متغیر بهره‌وری خود از ۳ دسته از سوال تشکیل شده است. مدل اندازه‌گیری آنها در دیاگرام ۵ و ۶ آمده است. بر اساس این مدل مشخص می‌شود که همه مؤلفه‌ها دارای مقدار **t** بیش از ۱/۹۶ هستند و از این رو معرف های قابل قبولی بشمار می روند.




Chi-Square=13.75, df=14, P-value=0.46878, RMSEA=0.000

**شکل ۵: مدل اندازه‌گیری متغیر بهره‌وری پس از برازش مدل**




**شکل ۶ : مدل مقدار t برای بررسی معنی داری پارامتر های اندازه‌گیری بهره‌وری پس از برازش مدل**

بر اساس اشکال ۵ و ۶ مشخص می‌شود که مؤلفه‌های تشکیل دهنده متغیر بهره‌وری پس از برازش مدل، در قالب مدل مفهومی در کنار یکدیگر مؤلفه‌های مربوط به خود را با توجه به ساختار مورد نظر محقق به درستی تأیید نمودند زیرا که مدل حاضر با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی به درستی اجرا شده است و تداخل قابل توجهی مشاهده نمی‌شود. همچنین مقدار (**RMSEA**) هم معادل با ۰/۰۰۰ است که بر این اساس می‌توان چنین اذعان نمود که مدل اندازه‌گیری بهره‌وری هم معنی‌دار و هم برازنده است.

**جدول ۱۰: نتایج مدل اندازه‌گیری متغیر بهره‌وری**

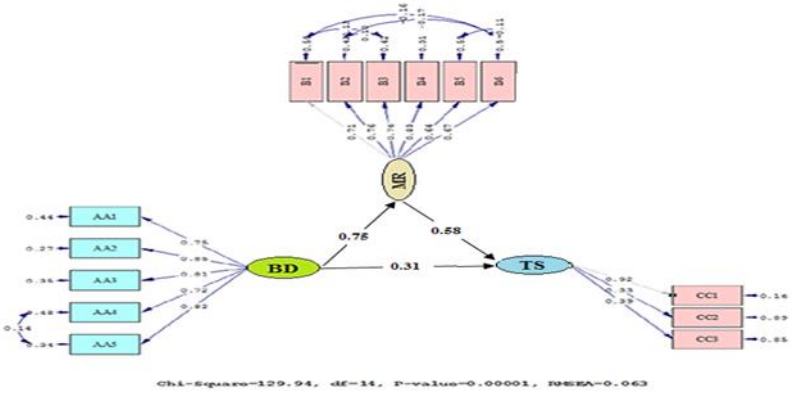
| سازه های تحقیق | عامل در مدل | ضریب مسیر | T | p-value |
|---|---|---|---|---|
| بهره‌وری | سوال ۱ | ۰/۶۸ | ۱۵/۸۸ | یک درصد |
| | سوال ۲ | ۰/۵۶ | ۱۴/۲۶ | یک درصد |
| | سوال ۳ | ۰/۶۵ | ۱۲/۷۹ | یک درصد |

مقادیر محاسبه شده **t** (جدول۱۰) برای هر یک از بارهای عاملی هر مؤلفه با سازه یا متغیر پنهان خود، بالای ۱/۹۶ است. لذا می‌توان همسویی معرف‌ها برای اندازه‌گیری مفاهیم را در این مرحله معتبر نشان داد.

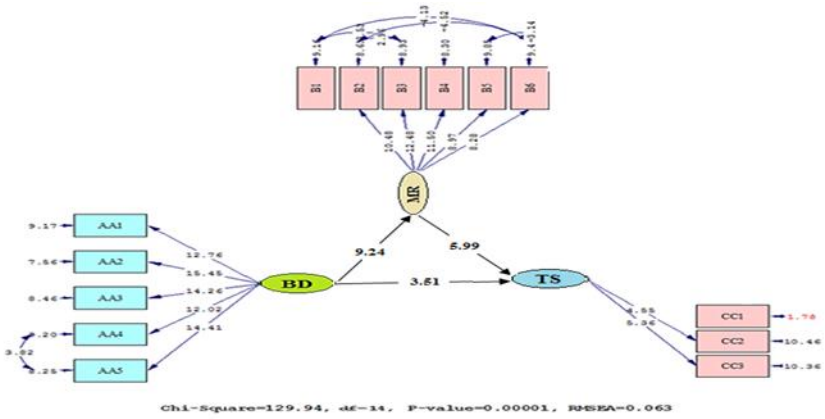
## مدل ساختاری

پس از طی مراحل تصدیق مدل اندازه‌گیری و محاسبات روایی سازه و تشخیصی در این مرحله می‌توان به آزمون روابط بین سازه‌های تحقیق، تعیین مدل نهایی و مدل ساختاری پرداخته می‌شود. به این منظور مدل مورد نظر در نرم افزار لیزرل پیاده می‌شود. با توجه به اینکه مقدار ریشه دوم برآورد واریانس خطای

تقریب **RMSEA** برای مدلهای اندازه‌گیری تحقیق کمتر از ۰/۱ گزارش شده است لذا جهت برآورد دقیق ضرایب مسیر برای آزمون فرضیات تحقیق نیاز به اصلاحات وجود ندارد. بنابراین خواهیم داشت:




**شکل ۷: مدل ضرایب مدل ساختاری استاندارد**




**شکل ۸: مدل مقدارt برای بررسی معنی داری مدل ساختاری**

برای ارزیابی مدل ساختاری نیز از شاخص‌های $\mathbf{X^2}$، میانگین مجذور پس‌ماندها **RMR**، شاخص برازندگی **GFI**، شاخص نرم‌شده برازندگی **NFI**، شاخص نرم‌نشده برازندگی **NNFI**، شاخص برازندگی فزاینده **IFI**، شاخص برازندگی تطبیقی **CFI** و شاخص بسیار مهم ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب **RMSEA** استفاده شده است.

**جدول ۱۲: شاخص های برازندگی مدل ساختاری**

| شاخص | حد مطلوب | مقدار برآورد شده |
|---|---|---|
| میانگین مجذور پس‌ماندها RMR | نزدیک به صفر | ۰/۰۲۱ |
| میانگین مجذور پس‌ماندها استاندارد شده SRMR | تزدیک به صفر | ۰/۰۴۲ |
| شاخص برازندگی GFI | بیش از ۰/۹ | ۰/۹۸ |
| شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI) | بیش از ۰/۹ | ۰/۹۹ |
| شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI) | بیش از ۰/۹ | ۰/۹۷ |
| شاخص برازندگی فزاینده (IFI) | بیش از ۰/۹ | ۰/۹۹ |
| شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) | بیش از ۰/۹ | ۰/۹۸ |
| ریشه دوم برآورد واریانس خطا RMSEA | کمتر از ۰/۱ | ۰/۰۵۳ |

همانطور که مشخصه‌های برازندگی در جدول ۱۲ نشان می‌دهد، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنای نظری تحقیق برازش مناسبی دارد و این بیانگر اعتبار سازه است. همچنین مشخصه‌های برازندگی جدول نشان می‌دهد مدل ساختاری نهایی از اعتبار بسیار بالایی برخوردار است و از این رو مدل نهایی برازش مناسبی دارد و نیاز به اصلاحات و برازش ندارد.

## بحث و تفسیر نتایج تحقیق

### فرضیه اول: آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان تأثیرگذار است.

با توجه به مدل معادلات ساختاری مطرح شده ضریب مسیر استاندارد شده متغیر آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان برابر ۰/۳۱ و میزان آماره **t** آن برابر ۳/۵۱ است. نظر به اینکه میزان آماره **t** از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگتر است در نتیجه فرضیه اول تأیید می‌گردد. نتایج حاصل از این یافته با تحقیقات انجام شده توسط توکلی و همکاران (۱۴۰۱) و کامبوج و همکاران (۲۰۱۸) هم‌سو است.

در تبیین این موضوع می‌توان گفت که رسیدن به اهداف سازمان بستگی به توانایی کارکنان در انجام وظایف محوله و انطباق با محیط متغیر دارد. اجرای آموزش و بهسازی نیروی انسانی سبب می‌شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمانی و محیط، بطور مؤثر فعالیت هایشان را ادامه داده و بر کارایی خود بیفزایند. بنابراین آموزش و بهسازی، کوشش مدام و برنامه‌ریزی شده به وسیله مدیریت برای بهبود سطوح شایستگی کارکنان و عملکرد سازمانی است. آموزش و بهسازی هم به تغییر رفتار فرد مربوط می شود و هم به تغییر عملکرد شغلی او. هدف از آموزش اصلاح و بهبود سریع عملکرد شغلی است و هدف از بهسازی و توسعه، آماده ساختن فرد برای مسئولیت‌های شغلی آینده از طریق دستیابی به تجارب،

دانش، مهارت و نگرش ها است. بنا بر نظریات ارائه شده و ترکیب نظریاتی که در باب آموزش و بهسازی منابع انسانی پیرامون بهره‌وری کارکنان مطرح شده، به نظر می‌رسد که یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر علاوه بر اینکه مورد تأیید پژوهش‌های انجام شده بوده است، از لحاظ نظری نیز تا حدود زیادی مورد تأیید واقع می‌گردد.

**فرضیه دوم: آموزش و بهسازی منابع انسانی بر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی کارکنان تأثیرگذار است.**

با توجه به مدل معادلات ساختاری مطرح شده ضریب مسیر استاندارد شده متغیر آموزش و بهسازی منابع انسانی بر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی کارکنان برابر ۰/۷۵ و میزان آماره **t** آن برابر ۹/۲۴ است. نظر به اینکه میزان آماره **t** از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگتر است در نتیجه فرضیه دوم تأیید می‌گردد. نتایج حاصل از این یافته با تحقیقات انجام شده توسط هاشمی (۱۴۰۰) و برنارد و همکاران (۲۰۱۹) هم‌سو است.

در تبیین این موضوع می‌توان گفت که توسعه منابع انسانی در سازمان ها یک نوع تعهد متقابل بین افراد و سازمان‌هاست. در چارچوب این تعهد متقابل، افراد با انجام وظایف محوله، دارای حقوق معینی نظیر بهره‌مندی از فرصت توسعه و بهسازی مستمر می شوند. از طرف دیگر یکی از دغدغه‌های مهم بنگاه‌های اقتصادی موفق جهان، گردآوری سرمایه انسانی فرهیخته و خردورز می‌باشد که قادر به ایجاد تغیر و تحولات مثبت در سازمان های مربوط باشند. پس تجهیز و آماده‌سازی منابع مزبور به منظور مواجه با تحولات و زمینه‌سازی تغییرات مثبت در سازمان‌ها از اهمیت ویژه ای برخوردار می‌باشد. بسیاری از اندیشمندان راه‌حل این مسأله(آماده‌سازی منابع انسانی برای رویارویی با تحولات و پیشرفت سازمان) را توانمندسازی نیروی انسانی تشخیص داده‌اند و تلاش کرده‌اند زمینه لازم برای پرورش کارکنان توانمند را فراهم نمایند.

**فرضیه سوم: توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی بر بهره‌وری کارکنان تأثیرگذار است.**

با توجه به مدل معادلات ساختاری مطرح شده ضریب مسیر استاندارد شده متغیر توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی بر بهره‌وری کارکنان برابر ۰/۵۸ و میزان آماره **t** آن برابر ۵/۹۹ است. نظر به اینکه میزان آماره **t** از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگتر است در نتیجه فرضیه سوم تأیید می گردد. نتایج حاصل از این یافته با تحقیقات انجام شده توسط ساعی (۱۳۹۸) و وانگ و همکاران (۲۰۲۲) هم‌سو است.

در تبیین این موضوع می‌توان گفت که توانمندسازی فرایند قدرت بخشیدن به افراد است. در این فرایند به کارکنان کمک می‌شود تا حس اعتماد به نفس خویش را بهبود بخشند و بر احساس ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند. توانمندسازی در این معنی به بسیج انگیزه‌های درونی افراد می‌انجامد. با رفع عوامل

مؤثر در توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی می‌توان بهره‌وری کارکنان سازمان را بدون اضافه کردن عوامل تولید افزایش داده و توان خدمت دهی را بالا برد. با توجه به توضیحات نظری ارائه شده به نظر می‌رسد که یافته‌های پژوهش حاضر با پیکری نظری دانش موجود هم‌سو باشد، هر چند در این زمینه پژوهش‌هایی به ندرت انجام شده است، اما از نظر پایه‌های نظری مورد تأیید قرار می‌گیرد.

## پیشنهادات مبتنی بر نتایج تحقیق

پس از انجام مراحل یک تحقیق علمی، اگر تحقیق از یک روند سیستماتیک و پژوهشگرانه صورت گرفته باشد، محقق می‌تواند نظراتی را هم در مورد یافته‌ها و نتایج تحقیق و هم راهکارها و پیشنهادهایی را به منظور بهبود و بسط پژوهش‌های آتی بیان کند.

### پیشنهادات مطابق با نتایج فرضیه اول:

- به مدیران پیشنهاد می‌شود که قلمرو کاری کارکنان را مشخص نمایند، تعیین قلمرو کاری شامل مشخص کردن نقش‌ها، ارزش‌ها و مقرراتی است که زیربنای اقدامات بهبود عملکرد و بهره‌وری را تشکیل می‌دهند و از توان افزایی حمایت می‌کنند.

- به مدیران پیشنهاد می‌شود به ایده‌ها و نظرات کارکنان ارج نهاده و نظام پیشنهادات کارکنان را عملاً به اجرا در آورند و ارزش کار کارکنان را برایشان بازگو نمایند. به افراد فرصت مشارکت در تعیین سمت و سو آتی واحد کاریشان را بدهند، به خاطر موفقیت در انجام وظایف به افراد پاداش داده و آنها را تکریم کنند.

### پیشنهادات مطابق با نتایج فرضیه دوم:

- پیشنهاد می‌شود مدیران با بهره‌گیری از سازوکارهای مشاوره‌ای، تمهیداتی ساختاری، رفتاری و زمینه‌ای برای از بین بردن موانع مشارکت کارکنان در امور شرکت را فراهم نمایند تا کارکنان از تأثیرگذاری خود بر جریان‌ها و فعالیت‌های سازمانی اطمینان بیشتری حاصل نمایند.

- پیشنهاد می‌شود مدیران از طریق برگزاری دوره‌های تخصصی و عملی ضمن خدمت، توان و مهارت کارکنان را در برای انجام فعالیت‌های مربوط به شغل آنها در راستای افزایش توانمندسازی به کار بندند.

### پیشنهادات مطابق با نتایج فرضیه سوم:

- پیشنهاد می‌شود در طراحی مشاغل و به کارگماری افراد به تفاوت‌های موجود بین افراد توجه بیشتری داشته باشند تا افـراد کار خود را معنادار و با ارزش بدانند.

- پیشنهاد می‌شود با دادن آزادی عمل، مدیریت مؤثر، ارتقاء انگیزش و توان خودمدیریتی، آموزش‌های ضمن خدمت و تقسیم کار بر مبنای لیاقت شرایطی را فراهم آورند که کارکنان شغل خود را با ارزش تلقی نموده و علاقه درونی نسبت به آن داشته باشند.

## پیشنهادات برای تحقیقات آتی

با انجام هر پژوهش، راه به سوی پژوهش‌های بعدی باز می‌شود و لزوم انجام تحقیقات بیشتری احساس می‌گردد. با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهش و با توجه به اهمیت بررسی تأثیر آموزش و بهسازی منابع انسانی بر بهره‌وری کارکنان با تأکید بر نقش میانجیگری توانمندسازی انگیزشی و روانشناختی، موضوعات زیر برای انجام پژوهش توسط سایر محققان پیشنهاد می‌گردد:

-معمولاً در این‌گونه پژوهش‌ها، اطلاعات جمع‌آوری شده از یک مقطع زمانی است، لذا اگر اطلاعات جمع‌آوری شده در یک سری زمانی باشد، نتایج بهتری حاصل خواهد شد.

-محققان می‌توانند در تحقیقات آتی آموزش و بهسازی منابع انسانی را با رویکرد نگرشی و رویکرد ترکیبی (رفتاری/ نگرشی) بررسی کنند.

-همچنین محققان می‌توانند این تحقیق را با ابزار مصاحبه نیز انجام دهند.

## منابع

-پارسائی فرد، محمدهادی(۱۴۰۰). نقش آموزش‌های دوره‌ای درون سازمانی در بهره‌وری از منابع انسانی، دومین کنفرانس بین المللی ایده های نوین در مدیریت، اقتصاد، حسابداری و بانکداری

-توکلی، محمد و صادقی، احمد و حسینی، مجید(۱۴۰۱). آموزش و بهسازی منابع انسانی و ارائه راهکارهایی جهت بهبود کیفیت زندگی کاری کارکنان در بانک ملی،چهارمین همایش ملی مدیریت دانش و کسب و کارهای الکترونیکی با رویکرد اقتصاد مقاومتی،مشهد

-رحیمی لاهرودی، علی محمد(۱۳۹۹). مطالعه و بررسی مؤلفه‌های بهره‌وری و اثربخشی مؤثر بر بهبود عملکرد منابع انسانی در سازمان‌ها در راستای افزایش توانمندی کارکنان،پنجمین کنفرانس بین المللی علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار،تهران.

-ساعی، الهام(۱۳۹۸). بررسی رابطه متغیرهای انگیزشی و توانمندسازی روانشناختی،نخستین کنگره ایرانی روانشناسی مثبت،تهران

-محمدی، محمد(۱۳۹۷). سازمان‌های غیر دولتی: تعاریف و طبقه بندی‌ها. نشریه علمی مطالعات مدیریت بهبود و تحول، ۱۱(۳)،۳۴-۲۱.

-نورافکن، وحید(۱۳۹۹). نقش آموزش و بهسازی منابع انسانی درنوآوری و خلاقیت در کسب و کار،دهمین کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی،بابل

-هاشمی سجادی، علیرضا(۱۴۰۰). تأثیر آموزش، بهسازی و نقش آن در توسعه منابع انسانی و تصمیم‌گیری در مدیریت شهری،هفتمین کنفرانس بین المللی تحقیقات بین رشته‌ای در عمران، معماری و مدیریت شهری قرن ۲۱، تهران

1. Barton, Harry; Barton, Lisac (2011). Trust and Psychological Empowerment in the Russian Work Context, Human Resource Management Review. Vol. 21.
2. Bernad, C., Lucio, F., & Jaime, G. (2019). The Effect of Mergers and Acquisitions on Productivity: An Empirical Application to Spanish Banking. Empirical Research in the EU Banking Sector and the Financial Crisis, 38(5), 283-293.
3. Bishap, J.W. ; Scott, K.D. ; Burroughs, S.M., (2019) , Support, Commitment and Employee Outcomes in Team Environment, Review, Vol.17, No.2, PP.218-225.
4. Canger Jay A . Kanungo Rabindra N.(2019) . The Empowerment Process: Integrating Theory And Practice, Academy of Management Review, Vol.13, No.3, PP.471-474.
5. Cparadi, J., & Haiyan, Z. H. U. (2020). A Survey on Bank Branch Efficiency and Performance Research with Data Envelopment Analysis. Omega Magazine, 41(1), 61-79.
6. Hill Frances, Huq Rozana.(2019).”Employee Empowerment: conceptualizations, aims and outcomes”. Total Quality Management, Vol. 15(No. 8), pp 1025-1041.
7. Jon-Arild, Johannessen,; Olaisen, Johan; Olsen, Bjørn, (2021). Mismanagement of tacit knowledge: the importance of tacit knowledge, the danger of information technology, and what to do about it. International Journal of Information Management 21: 3-20.
8. Kamboj, S., Goyal, P. & Rahman, Z. (2018). A resource-based view on marketing capability, operations capability and financial performance: An empirical examination of mediating role. Procedia - Social and Behavioral Sciences,189(2015), 406 – 415.
9. Ozbiligin, Mustafa,(2018). Theory And Practice, International Human Resource Management, First Published By Dalagrave Macmlilan.
10. Reily, Richard R. ; Bentley, A. ; Lynn, G.S.,(2022). Empowerment in New Product Development Teams: More is Not Always Better, Howe School of Technology Management. Vol.9, No.3, PP.7-14.
11. Roy, YJC & sheena s ' (2020), Empowerment through choice? a critical analysis of the effects of choice in organizations', Research in Organizational Behaviors, vol.22, pp. .27-14.

12. Salih,Y.& Kaya,A(2017)."Exploring the link between innovation capability and financial performance, "Proceedings of Business and Management Conferences 2303841, International Institute of Social and Economic Sciences.
13. Spritzer, Gretchen M.,(1995). Psychological Empowerment in Work Place, Dimensions, Measurement and Validation, The Academy Management Journal, Vol.38, No.5, PP.1442-1465.
14. Wang, W. Ch., Chia-Li, L., & Ming-Tsung, L. (2022). Using SIA and Dematel to Identify the Factors Affecting Design Delays. 27th International Symposium on Automation and Robotics in Construction
**15.** Yogate, Seung-Bum & Ok, Choi Sang (2019). Employee Empowerment Team Performance, Team Performance Management. Vol. 15, No. (5/6).
16. Yang, X., & Hiroshi, M. (2021). Efficiency Improvement from Multiple Perspectives: An Application to Japanese Banking Industry. Omega Magazine, 41(3), 501-509.

فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی
سال دهم، شماره ۳۸، پائیز ۱۴۰۲، ۲۴۳-۲۰۸

Quarterly Journal of Training and Development
of Human Resources Vol.10, No 42, 208-243

# تدوین الگویی برای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران با استفاده از نظریه داده بنیاد (مورد مطالعه شرکت رایتل)

**سارا واحدچوکده**[۱]
**کورش فتحی واجارگاه**[۲]
**عباس عباس پور**[۳]

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۰)

## چکیده

**هدف :** یادگیری خرد به عنوان یکی از مهم ترین رویکردها نقش مهمی را در اثربخش کردن آموزش کارکنان و توسعه شایستگی های آنها ایفا می‌نماید. هدف پژوهش تدوین الگوی مفهومی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت توسعه شایستگی تیم سازی مدیران شرکت رایتل می‌باشد.

**مواد و روش‌ها:** پژوهش حاضر کیفی بوده و با استفاده از نظریه داده بنیاد انجام گرفت. مشارکت کنندگان در پژوهش شامل رؤسا، مدیران شرکت و سازمانها، اساتید دانشگاه، متخصصان و صاحبنظران در حوزه برنامه‌ریزی درسی و آموزشی بودند. که با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و با مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۳۰ نفر، اشباع نظری در داده ها حاصل گردید.

**یافته‌ها :** نتایج نشان داد مقوله محوری مطالعه حاضر الگوی برنامه درسی سازمانها است که در چهار بعد هدف، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی تحلیل شد. این عناصر برنامه درسی بر پایه شرایط علی شکل گرفته‌اند و به راهبردهایی منجر می-گردد. این شرایط و فرایند منجر به پیامدهایی در برنامه درسی سازمانها می‌شود. مجموعه این کنش و واکنش‌ها در بستر و زمینه-ای صورت می‌پذیرد که قوت ها، ضعف ها، فرصت ها و تهدیدات، زمینه های لازم را برای این امر فراهم می‌آورند.

**نتیجه گیری:** باوجود ضعف ها و چالش‌هایی که ملازم با یادگیری خرد می‌باشد، اما دیدگاه خبرگان نسبت به وجود برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد مثبت است. این امر به معنای آن است که می توان از الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت شایستگی تیم سازی افراد بهره گرفت. سازمان ها با اتخاذ تدابیر مناسب در راستای این چالش‌ها، می‌توانند بسترسازی مناسب را برای این نوآوری در عرصه یاددهی- یادگیری فراهم سازند.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی، یادگیری خرد، شایستگی تیم سازی، داده بنیاد

---

[۱]. دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی،تهران،ایران
sitravahed@yahoo.com
[۲]. استاد گروه آموزش عالی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی ،دانشگاه شهید بهشتی،تهران، ایران
Kouroshfathi@hotmail.com
[۳]. استاد گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی،تهران، ایران
abbaspour1386@gmail.com

**مقدمه**

در عصر حاضر شاهد به وجود آمدن تغییرات شگرفی در محیط سازمان‌ها هستیم که پاسخ سریع به مشکلات و فرصت‌های عصر حاضر، مدیر را به عنوان منبعی حیاتی در حل مسائل سازمان‌ها مطرح ساخته است و نیاز سازمان‌ها به مدیران شایسته بیش از پیش آشکار گردیده است(کرمی و صالحی، ۱۳۸۸). شایستگی تیم سازی مدیران یکی از شایستگی‌های رهبری است که در سازمان‌های امروزی تلاش برای کسب آن توسط مدیران وجود دارد (گلفند و همکاران[1]،۲۰۰۷). در واقع یکی از شایستگی-های مهم رهبری برای هر سازمانی با هر اندازه‌ای، توانایی ساخت ، آموزش و هدایت تیم‌های با عملکرد بالا می‌باشد (سوهمن[2]،۲۰۱۳). چنانکه شندلر و ایگان[3] بیان می‌کنند که از طریق بکارگیری تیم سازی، هر گروهی می‌تواند خودش را تبدیل به تیمی با عملکرد بالا نماید. که شامل پیامدهایی از جمله مهارت‌های حل مسأله، افزایش اعتماد، ارتقاء مهارت‌های رهبری، بهبود ارتباطات، ترغیب مشارکت-کنندگان به تسهیم احساس مسئولیت و حل مسأله به عنوان یک گروه می‌باشند (ساراسویت و خاندلول[4]، ۲۰۱۵). در این میان در شرایط پیچیده و متحول امروز، برنامه‌های آموزش و توسعه قابلیت-های مدیران در سطوح مختلف مدیریت که به منظور کارائی و اثربخشی فعالیت های آنان انجام می-گیرد، مهم‌ترین و ارزشمندترین هدف و رسالت سازمان‌ها محسوب می‌شود. (موسی زاده و عدلی، ۱۳۸۸).

با این حال سازمان‌ها در بخش آموزش نیروی انسانی خود همواره با دغدغه هایی مواجه هستند که این وضعیت در بخش آموزش مدیران از چالش های بیش تری برخوردار می‌باشد. چنانکه مطالعات انجام شده در سال ۲۰۱۵ نشان می‌دهد که علی رغم هزینه‌های گسترده‌ای که در بخش آموزش و توسعه سازمان ها صرف می‌شود ، این آموزش‌های کلاسی زمان بر، پرهزینه و غالبا بی‌فایده است چرا که ۹۰ درصد موارد آنچه که آموخته می‌شود در طی سال اول به فراموشی سپرده می شود و تنها ۱۰ درصد آنچه که آموخته می‌شود به محیط کار انتقال می‌یابد(میلر[5]، ۲۰۱۲). بنابراین نقش و اهمیت آموزش نیروی انسانی ماهر در ادامه حیات سازمان و لزوم برنامه ریزی دقیق و طراحی یک برنامه آموزشی مناسب بیش از پیش آشکار می‌گردد. در واقع یک برنامه درسی مناسب که توسط سازمان

1 . Gelfand and et al
2 . Sohmen
3 . Shandler& Igan
4 . Saraswat & Khandelwal
5 . Miller

طراحی می‌شود بر روی اصلاح و بهبود عملکرد و انجام موثرتر وظایف آن نقش داشته و زمینه توسعه قابلیت‌های آنان را فراهم می‌کند(فتحی واجارگاه، خراسانی، دوستی،۱۳۹۶).

با توجه به نقش تعیین کننده و غیرقابل انکار برنامه های درسی در راستای تحقق اهداف و رسالتهای آموزش از نظر کمی و کیفی و به عنوان انتقال دهنده االطلاعات و فراهم کننده زمینه‌ای برای ساختن دانش و کسب مهارتها، ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارتها، یک تجربه وسیع علمی برای فراگیران محسوب می‌گردد(فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷). لذا داشتن برنامه‌های درسی با چنین کیفیت و خصوصیاتی مستلزم مطالعه و ارزیابی کیفیت برنامه درسی به طور مداوم و مستمر است.

در هر نظام آموزشی، عوامل بسیار با یکدیگر در تعامل قرار می‌گیرند تا یادگیری و یاددهی برای فراگیران حاصل گردد(ویلیامز ۱و همکاران، ۲۰۱۹). امروزه روشهای سنتی آموزش دیگر قادر به پاسخگویی به نیازهای آموزشی مادام العمر فراگیران نیست (مصدق،۱۳۸۸). این در حالی است که آموزش مجازی یا الکترونیکی پارادیم جدیدی در حوزه آموزش و یادگیری پدید آورده و امکان یادگیری را در هر زمینه، برای هر فرد، در هر زمان و در هر مکان به صورت مادام المعر فراهم آورده است(خان۲،۲۰۱۷). مربیان در صورتی که این مسأله را نادیده انگارند و به پویایی اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند توجهی ننمایند، خود و برنامه‌های‌شان را به خطر انداخته‌اند(ورنشتاین و هانکینس۳ ،۲۰۰۸). در این راستا، با توجه به اینکه صنعت آموزش به طور مرتب در حال به روز کردن برنامه درسی می‌باشد تا بتواند از عهده تغییر صنعت و کسب و کار به منظور رفع چالش‌های مربوط به محیط درونی و بیرونی محیط کسب و کار برآید(بردلی۴،۲۰۱۷)، یکی از رویکردهایی که اخیراً می‌تواند در اثربخش کردن آموزش کارکنان، عرصه یادگیری مدیران سازمان‌ها و توسعه شایستگی‌های آنان نقش مهمی ایفا نماید استفاده از رویکرد مایکرولرنینگ۵ یا یادگیری خرد می‌باشد (فتحی واجارگاه و همکاران،۱۳۹۶).چنانکه یادگیری خرد به طور سریعی در حال تبدیل شدن به یکی از محبوب ترین روندهای یادگیری الکترونیکی می‌باشد (آندریوتیس۶ ،۲۰۱۶).

1 . Williams
2 . Khan
3 . Ornesten & Hunkins
4 . Bradley
5 Microlearn
6 .Andriotis

در واقع همه محیط‌های یادگیری که بر مبنای تکنولوژی ایجاد شده‌اند در حیطه برنامه درسی بر پایه نظریه‌های سازنده‌گرایی، رفتارگرایی، موقعیتی و مشارکتی می‌باشند. البته می‌توانند به وسیله مجموعه-ای از رویکردهای یادگیری جدیدتر مانند یادگیری غیررسمی و یادگیری مادام العمر نیز مطرح شود که یادگیری خرد نیز از آن مستثنا نمی‌باشد (باکر۱ و دیگران ،۲۰۰۲ ؛ براون۲ و دیگران،۱۹۸۹؛ ویگوتسکی۳، ۱۹۶۸). ذکر این نکته حائز اهمیت است که این نظریه‌ها در یادگیری از طریق موبایل مطرح می‌باشند. ولی با توجه به شباهت هایی که میان یادگیری از طریق موبایل و یادگیری خرد وجود دارد می‌توان آن‌ها را در مورد یادگیری خرد نیز بکار برد. چنانکه یادگیری خرد مشخص کننده محتوایی است که قابل ارائه در هر مکانی بوده و در زمان موردنظر یادگیرنده و در هنگام نیاز او به یادگیری با حداقل زمان در اختیار او قرار می‌گیرد و این محتوا می‌تواند به روش‌های مختلف از قبیل: داستان ها، تمثیل های واقعی، شبیه سازی ها، ویدئوها، بازی ها، آزمون های کوتاه، پرسش و پاسخ، بولتن ها و ... از طریق تلفن همراه، لپ‌تاب و تبلت و با استفاده از رسانه های جمعی۴ از قبیل: تلگرام ۵ اینستاگرام ، توییتر۶، فیسبوک۷ و ... ارائه شود(سیمم و تینی کین۸،۲۰۱۳). همچنین به عنوان یک نوآوری در عرصه یادگیری، یادگیری خرد دارای ویژگی‌های می‌باشد که: محتوای آن کوتاه و ارائه آن به مدت چند دقیقه به طول می‌انجامد (آریو۹، ۲۰۰۵؛ هاگ۱۰،۲۰۰۵؛ کواچی و همکاران۱۱ ،۲۰۱۱)، به طور آنلاین ارائه می‌شود(زوفیک و جورسن۱۲،۲۰۱۵)، با استفاده از فرمت‌های مختلف مانند ویدئو، متن، ابزارهای دیداری یا شنیداری (لالی۱۳،۲۰۱۶) و بکارگیری انواع تکنیک‌ها مثل بازی های آنلاین، شبیه سازی‌ها و آزمون‌ها ارائه می‌گردد(زوفیک و جورسن،۲۰۱۵). عملکرد محور است و به یادگیرندگان و کارکنان سازمان ها کمک می‌کند که در هر زمانی که بخواهند با توجه به نیاز خود برای یادگیری، یادبگیرند(هاگ،۲۰۰۵؛ زوفیک و جورسن ،۲۰۱۵). به عبارت دیگر، یادگیری خرد به ما این توانایی را می‌دهد که آموزش را مطابق با یادگیرندگان عصر حاضر، همراه با انعطاف پذیری در زمان و مکان و آنچه آن ها برای صعود به مرحله بعدی به آن نیاز دارند نماییم. ارائه محتوایی با معنا در یک فرمت

1. Baker
2 .Brown
3 .Vygotsky
4 Social Media
5 Telegram
6 Tweeter
7 Facebook
8 .Seamam & Tini-Kane
9.Arroyo
10 .Hug
11 .Kovachey and et al
12 .Zufic & Jurcan
13 .Lally

مناسب که بتواند به آسانی قابل دست یابی باشد و تجربه مثبتی را برای یادگیرنده بوجود آورد (نیکو و اکونومیدس۱،۲۰۱۸). بنابراین ایجاد تجربیات یادگیری کوتاه، متمرکز بر وظیفه مدیریت یا رهبری خاص، این امکان را برای یادگیرنده فراهم می‌کند که روی آنچه که بیش ترین ارتباط را با آن‌ها داشته و بیش ترین نیاز آن‌ها را برآورده می‌کند متمرکز شوند(بلچر،دسمت وگلوتی۲،۲۰۱۵). یادگیری خرد که دارای اهداف مهمی همچون کاهش اطلاعات از طریق سازماندهی کردن آن به صورت قطعات خرد، بازسازی فرایند کلی یادگیری و محیطی که در آن فراگیران یاد می‌گیرند، و انگیزه‌مند کردن فراگیران به این که خود مسیر یادگیری شان را دنبال نمایند، می‌باشد، می‌تواند در عصری که با حجم عظیم و متنوعی از اطلاعات مواجه هستیم اما حداقل زمان لازم را برای یادگیری آن ها دارا می باشیم، رویکردی بسیار موثر بوده و بار سنگینی را که اکثر سازمان‌ها در ارتباط با آن متحمل می‌شوند تا میزان زیادی کاهش دهد(سیمم و تینی کین۳، ۲۰۱۳).

با این حال این دوره‌ها (یادگیری خرد) در بیشتر سازمانها باعث تغییرات شگرف، مثبت و اساسی در برنامه درسی آموزش شده‌اند و علیرغم مزایای بسیاری که از حیث فراهم آوری فرصت‌های یادگیری می‌توانند داشته باشند، می‌توانند چالش‌ها و تهدیداتی را نیز برای نظامهای آموزش سازمانها مخصوصاً برای کشورهای در حال توسعه فراهم آورند. این چالش‌ها و فرصت‌ها بر ضرورت و امکان سنجی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در آموزش سازمانها دلالت دارند و نیز بر کلیه اجزای این نو ع برنامه درسی تأثیر می‌گذارند. که با مدیریت صحیح این چالشها و نیز بستر سازی مناسب در جهت استفاده بهینه از فرصت‌ها، می‌توان از ظرفیت یادگیری خرد در برنامه درسی بهره کامل را گرفت و به کارآمدی و اثربخشی آموزش افزود. چنانکه برنامه درسی یکی از محرک‌های توفیق برنامه آموزشی در رسیدن به هدفش می‌باشد (سادسمبون۴ ،۲۰۰۷).

اگرچه آثار متعددی برای تولید و تغییر برنامه های درسی در حوزه مطالعات برنامه درسی منتشرشده است؛ برای مثال تای (۱۹۵۰)، تاب(۱۹۶۲)، بابیت(۱۹۲۴)، شوبر(۱۹۸۶)، اولیوا(۱۹۸۸)، واکر(۱۹۷۲)، کلاین (۱۹۸۶)، دیاموند(۱۹۸۹)، استارک و لاکوتا(۱۹۹۷)، استار، لاتر و بنتل(۱۹۹۰) اما می‌توان گفت که این الگوها به دلیل حرفه‌ای بودن رشته های تحصیلی و تفاوت بافت زمینه و برنامه‌ریزی آموزش عالی با آموزش عمومی قابل کاربرد مستقیم در حوزه سازمانها و آموزش عالی نیستند (فتحی واجارگاه ،

1 .Nikou & Economides
2 .Belcher, Dosmet & Gullotti
3 .Seamam & Tini-Kane
4 .Sudsomboon

موسی پور و یادگارزاده،۱۳۹۳). بنابراین، با توجه به تحولات و تغییرات روزافزون در شرایط و نیازهای آموزشی در سطح جهانی و ملی، ضرورت بازنگری در برنامه درسی اجتناب ناپذیر است. برنامه درسی را هیچگاه نمی‌توان کامل تلقی نمود و به دلیل تغییرات و تحولات دائمی عناصر دخیل برنامه درسی، اصلاح و بازنگری برنامه درسی از ضروریات انکارناپذیر پویایی و حیات برنامه های درسی است(خادمی، اسلامی، محمدی و گودرزی، ۱۳۹۳).

در زمینه تأثیر یادگیری خرد در آموزش سازمانها و نوع تأثیرات آن ها تحقیقات مفیدی در حال انجام است. جاب۱ و اگالو (۲۰۱۲)، در بررسی خود تحت عنوان "یادگیری به عنوان فرایندی جدید از استراتژی دانش" با تمرکز در موضوعات مربوط به یادگیری خرد و آسیب هایی که در نتیجه شکاف دانش بر عملکرد کسب و کار وارد می‌شود ، به این نتیجه رسیدند که که یادگیری خرد شامل مجموعه ای از فعالیت های تخصصی می باشد که انتقال موفقیت آمیز دانش را سبب می‌شود. مشارکت فعال یادگیرندگان به توسعه مواد آموزشی که به مناسب ترین شیوه با ایجاد، انتقال و حفظ دانش متناسب خواهد شد منجر می‌گردد.

جماه۲و دیگران(۲۰۱۰) نیز در مقاله‌ای تحت عنوان "یک سیستم آموزشی مدرن" با هدف یک آگاهی کلی در ارتباط با ضرورت یادگیری خرد در میان یادگیرندگان از طریق وسایل الکترونیکی ، نشان دادند که بعد از ایجاد آگاهی نسبت به یادگیری خرد معلوم شده است که یادگیری خرد به طور فزاینده ای مفید بوده و می‌تواند به منظور کسب دانش و توسعه مهارت ها در زمینه های مختلف به کار رود.

ایتچانو۳ و دیگران(۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان "به کارگیری رویکرد مایکرولرنینگ و توییتر برای اهداف آموزشی" و با بررسی مطالعه کاربرد منابع اجتماعی مانند توییتر در رویکرد یادگیری خرد برای اهداف آموزشی در دانشگاه قزاقستان و در ارتباط با دانشجویان سال دوم متعلق به دانشکده های که در آن از توییتر به عنوان یک ابزار به منظور آموزش برنامه نویسی پیشرفته با استفاده از رویکرد یادگیری خرد استفاده گردیده است، با ارائه دو پرسشنامه ، در دو مرحله به دانش آموزان بر اهمیت استفاده از رویکرد یادگیری خرد صحه گذاشتند.

سان۴ و دیگران(۲۰۱۵) نیز در تحقیقی با عنوان تلفیق یادگیری خرد در یادگیری تلفیقی در آموزش کلاس درس با استفاده از رویکرد مطالعه موردی اکتشافی، چگونگی تلفیق یادگیری خرد را در درس

1 .Job & Ogalo
2 .Jomah
3 .Aitchanov
4 .Sun

زبان انگلیسی برای کسب و کار مورد بررسی قرار دادند. یافته های تحقیق حاکی از این است که اکثریت قابل توجهی از دانشجویان با یادگیری از طریق یادگیری راضی بوده و معتقدند کلاسی که مبتنی بر منابع یادگیری خرد باشد می تواند فرایند یادگیری را بهبود بخشد. اعتقاد بر این است که یادگیری خرد باید هم در یادگیری های آنلاین و هم در یادگیری های چهره به چهره در کلاس های درس مورد استفاده قرار گیرد.

- اژدری فام ،فرج اللهی، سرمدی و محبوبی (۱۳۹۹) نیز در تحقیق خود با عنوان طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری همراه با تأکید بر الگوی اکر در آموزش عالی پس از بررسی مقالات و اسناد (۳۹سند) و مصاحبه نیمه ساختاری به توزیع پرسشنامه بین۲۶۷ نفر با روش نمونه گیری هدفمند پرداختند. پس از گردآوری داده ها، یافته ها و نتایج پژوهشها به تفکیک استخراج و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. بر این اساس نتایج نشان از آن دارد که۱۰ مولفه و ۱۰۲شاخص که به ترتیب برای مولفه منطق و چرایی ۱۴ شاخص، اهداف ۸ شاخص، محتوی و سازماندهی ۱۴ شاخص، فعالیت‌های یادگیری ۹ شاخص، نقش معلم ۱۵ شاخص، مواد و منابع ۱۵ شاخص، گروه بندی ۷ شاخص، مکان ۶ شاخص، زمان ۴ شاخص و سنجش و ارزشیابی ۱۰ شاخص استخراج شد. در گام آخر با استفاده از مدل معادلات ساختاری اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری همراه با تأکید بر الگوی اکر در آموزش عالی انجام که نتایج حاکی از وجود برازش مدل دارد. همچنین با توجه به شعار آموزش برای همه، همه جا و در هر زمان، لذا به دستاندرکاران، تصمیم گیرندگان و سیاست مداران آموزشی پیشنهاد می‌گردد تا با فراهم آوردن فرصت‌های برابر آموزشی و بهره گیری از عدالت آموزشی جهت فراهم آوردن شانس یادگیری برای همه و کاهش نابرابری و دستیابی به استانداردهای آموزشی و افزایش کیفیت آموزشی بطور همسان در تمام مناطق کشور، مدل برنامه درسی مبتنی بر یادگیری همراه در آموزش عالی را مورد توجه قرار دهند.

- پاپ زن و همکاران(۱۳۸۹) در تحقیقی با هدف بررسی تاثیر آموزش از طریق تلفن همراه بر میزان یادگیری هنرجویان و مقایسه آن با روش آموزش سخنرانی، در هنرستان کشاورزی خوشه های زرین شهرستان روانسر در استان کرمانشاه طراحی و در سال ۱۳۸۸ ،که طی یک مطالعه نیمه تجربی اجرا گردید. نشان دادند با وجود اینکه هر دو روش آموزش سخنرانی و آموزش از طریق تلفن همراه بر یادگیری هنرجویان تاثیر مثبت دارد، ولی آموزش از طریق تلفن همراه نسبت به آموزش از طریق سخنرانی تاثیر بیشتری بر میزان یادگیری هنرجویان داشت.

بررسی های انجام شده در خصوص یادگیری خرد حاکی از آن است که یادگیری خرد علاوه بر اینکه به عنوان یکی از مهم ترین رویکردها نقش مهمی را در اثربخش کردن آموزش کارکنان و توسعه شایستگی های آنها ایفا می‌نماید(فتحی واجارگاه ،واحدچوکده و کاظمی ،۱۳۹۶). در واقع تلاش برای طراحی و تدوین الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد می‌تواند به یادگیرندگان در جهت توجه به اصل تفاوتهای فردی و پرورش صلاحیت‌ها کمک نماید. باملاحظه این اهمیت، در پژوهش حاضر تلاش شده است که به بررسی قوت ها، ضعف ها، فرصت ها و تهدیداتی که یادگیری خرد خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران در سازمانها دارند، وضعیت عناصر برنامه درسی سازمانها بر اساس یادگیری خرد، و نیز عوامل تأثیرگذار بر عناصر مذکور و دخیل در طراحی الگوی برنامه درسی سازمانها پرداخته شود. در این راستا، سؤالات زیر مطرح شده و موردبررسی قرارگرفته اند:

۱- از دیدگاه متخصصان حوزه فنّاوری آموزشی سازمانها مؤلفه‌های مؤثر در برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران در سازمانها چیست؟

۲- الگوی مفهومی مناسب برای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران در سازمانها از چه ویژگی هایی برخوردار است؟

## روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی بود که در آن با استفاده از نظریه داده بنیاد، برنامه درسی مبتنی یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران در سازمانها بررسی و الگوی مفهومی ارائه شد. رویکرد نظریه داده بنیاد یک نوع روش پژوهش کیفی است که به طور استقرایی یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را به کار می‌گیرد تا نظریه‌ای درباره پدیده مورد مطالعه ایجاد کند(اشتراوس و کوربین،۲۰۰۸). جامعه آماری شامل ۳۰ نفر از رؤسا ، مدیران شرکت و سازمانها، اساتید دانشگاه ، متخصصان و صاحبنظران در حوزه برنامه‌ریزی درسی و آموزشی بودند که مشخصات دموگرافیک آنها در جدول ۱ گزارش شده است.

**جدول ۱: مشخصات دموگرافیک مشارکت کنندگان در مرحله کیفی پژوهش**

| پست سازمانی | مرتبه علمی | جنسیت | فراوانی |
|---|---|---|---|
| **هیئت علمی** | استاد | مرد | ۳ |
| **هیئت علمی** | دانشیار | مرد | ۵ |
| **هیئت علمی** | دانشیار | زن | ۲ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **هیئت علمی** | استادیار | مرد | ۱۲ |
| **هیئت علمی** | استادیار | زن | ۵ |
| **مدیران فروشگاه** | استادیار | مرد | ۳ |

در مرحله کیفی، از روش نمونه‌گیری هدفمند متوالی استفاده شد. در روش متوالی به جای انتخاب یک نمونه ثابت حجم نمونه آنقدر افزایش می‌یابد تا زمانی که دیگر کافی باشد (بنینگ[1]، ۲۰۰۲). با توجه به این که نمونه گیری متوالی انواعی دارد، از نمونه‌گیری نظری که روش غالب در تئوری زمینه ای است، استفاده شد. در نمونه گیری نظری نمونه‌ها به شرطی انتخاب می‌شوند که به خلق تئوری کمک کنند ( گلیسر و اشتراوس[2] ، ۱۹۶۷به نقل از ویچه[3] ،۲۰۱۷). چنانکه در تحقیق کیفی هنگامی جمع-آوری اطلاعات و داده‌ها متوقف می‌شود که اطلاعات در مورد همه دسته بندی‌های مورد نظر اشباع شود و این امر زمانی رخ می‌دهد که نظریه یا داستان مورد مطالعه کامل شده و اطلاعات جدیدی به دست نیاید (فتحی واجارگاه، خراسانی و دانشمندی،۱۳۹۳)، در همین راستا در بخش کیفی پژوهش، داده‌ها در مصاحبه سی‌ام به اشباع نظری رسید. برای گردآوری اطلاعات در این مرحله از مصاحبه‌های اکتشافی نیمه ساختمند و یادداشت برداری استفاده شد. تعداد سؤال‌های مصاحبه شش سؤال از نوع باز پاسخ بوده که پس از بررسی پیشینه پژوهش و مشاوره با صاحب‌نظران حوزه تجاری سازی دانش و براساس ابعاد نظریه داده بنیاد طراحی گردید. مصاحبه های ضبط شده پیاده و به صورت سطر به سطر براساس طرح نظام‌دار داده بنیاد کدگذاری شدند. تحلیل داده‌ها نیز براساس دستورالعمل‌های اشتراوس و کوربین انجام گرفت که شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی است. در مرحله اول کدگذاری باز،کدهای اولیه شناسایی شدند و در طبقه هایی قرار گرفتند. و برای هر طبقه عنوانی انتخاب شد که نمایانگر کل کدهای آن طبقه باشد. طبقه‌ها دارای قدرت مفهومی بالایی هستند؛ زیرا می‌توانند مفاهیم را بر محور خود جمع کنند. عنوان‌های انتخابی به طور عمده توسط خود پژوهشگر انتخاب شدند و سعی بر این بوده تا بیشترین ارتباط و همخوانی را با داده‌هایی که نمایانگر آن است، داشته باشند. در مرحله کدگذاری محوری، مفاهیم به دست آمده از مرحله کدگذاری باز در قالب: شرایط علی، پدیده محوری، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها به صورت الگوی پارادایمی به هم مرتبط گردید. در مرحله کدگذاری انتخابی که مرحله اصلی نظریه پردازی داده بنیاد است، طبقه محوری به شکل نظام‌مند به دیگر طبقه‌ها ربط داده شده و روابط در چارچوب مدل ارائه شده روایت شدند. مراحل کدگذاری به صورت دستی انجام گرفت. برای اطمینان از اعتبار یافته‌های

1. Banning
2. Glaser & Strauss
3. Wiesche

حاصل از تحلیل مصاحبه ها براساس معیارهای کرسول و میلر (۲۰۰۰) اقداماتی مانند تطبیق اعضا و بررسی همکار صورت گرفت. در تطبیق اعضا، سه نفر از مشارکت کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست فرآیند تحلیل و مقوله های به دست آمده را بازبینی نمودند. پیشنهادهای آنها در کدگذاری های باز و محوری اعمال شد. هم‌چنین، در بررسی همکار: ۴ نفراز اساتید و ۲ نفر از متخصصان مدیران فروشگاه پارادایم کدگذاری باز و محوری را بررسی نمودند و نظرات آنها در تدوین مدل به کار رفت

**یافته ها**

**۱- از دیدگاه متخصصان حوزه فنّاوری آموزشی سازمانها مؤلفه های مؤثر در برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران در سازمانها چیست؟**

برای پاسخگویی به این سؤال، داده‌های کیفی جمع آوری شده از طریق مصاحبه بر اساس روند نظریه داده بنیاد، تحلیل شدند. تحلیل داده (کدگذاری) با استفاده از کدگذاری باز به تحلیل داده های مصاحبه پرداخته شد. در پژوهش حاضر مصاحبه های ضبط شده پس از پیاده سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم پردازی، مقوله بندی و سپس بر اساس مشابهت ها ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه ای از مفاهیم) مشخص شدند. در جداول۲ تا ۷ کدهای باز، مقوله‌های فرعی و مقوله‌های مربوط به شرایط علی، زمینه‌ای، میانجی، پدیدهٔ محوری و راهبردها و پیامدهای مربوط ارایه شده است(به دلیل پرهیز از طولانی شدن متن مقاله، صرفاً به اشاره به دو یا سه نمونه از کدهای باز از هر مقوله اکتفا می‌گردد).

در پژوهش حاضر مؤلفه های این پارادایم به صورت ذیل خواهد بود:

شرایط زمینه‌ای: نشان دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده ای دلالت می‌کند؛ به عبارتی، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌ای در طول یک بعد است که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد(اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در بستر و زمینه‌ای صورت می‌پذیرد که ملازم با حوادث و وقایعی است که تحقق و اجرای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد را متأثر می‌سازد. شرایط زمینه‌ای در این پژوهش شامل چهار مقوله قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصتها و تهدیدات می‌باشد که در جدول ۲به همراه کدهای باز مربوط به هر یک از آنها ارایه شده است.

**جدول۲. مقولات مربوط به شرایط زمینه‌ای**

| | مقولات | مقولات فرعی | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| شرایط زمینه‌ای | قوت‌ها | توسعه و تسهیل فرایند دسترسی به برنامه درسی | افزایش سرعت درک در یادگیری |
| | | | ارائه سریع‌تر اطلاعات |
| | | کمک به ارتقای خودتوسعه ای افراد در برنامه‌ریزی درسی | دستیابی به یک هدف آموزشی در هر مبحث |
| | | | جلوگیری از بارشناختی بالا |
| | | هدایت کردن و ارتقای آموزش برنامه درسی | عدم یکنواختی برنامه های آموزشی و درسی |
| | | | فراهم کردن بازه‌های زمانی کوتاه برای توجه و یادگیری |
| | ضعف‌ها | امکان دور شدن از موقعیتهای حقیقی در آموزش | عدم امکان تعامل چهره به چهره |
| | | | کوتان بودن بازه‌ی زمانی در پردازش محتوای یادگیری خرد |
| | | امکان عدم طراحی ساختارها و بسترسازی مناسب در آموزش و ارزشیابی یادگیری | امکان مشکل بودن ارزشیابی به دلیل تکالیف متفاوت فراگیران |
| | | | امکان عدم توجه به جزئیات و تحقق یادگیری عمیق |
| | | فقدان تفکر انتقادی و امکان عدم بکارگیری مطالب در موقعیت‌های مختلف یادگیری | فقدان تفکر انتقادی و تجزیه و تحلیل مطالب در یادگیری خرد |
| | | | عدم کاربرد در همه موقعیت ها |
| | | | مغفول ماندن برخی موضوعات |
| | | امکان عدم ایفای نقش مدرسان در رسالت تدریس | امکان مکانیکی و ابزاری شدن تدریس |
| | | | خطر عدم امکان ایفای نقش راهنمایی و هدایتگری مدرس در یادگیری خرد |
| | فرصت‌ها | کمک به تسهیل‌گری فرایند آموزش و یادگیری | امکان دسترسی به محتوای آموزشی در هر زمان و مکان |
| | | | کمک به بازخورد و اصلاح فعالیت یادگیرندگان |
| | | کمک به توسعه حرفه‌ای دانش یادگیرندگان و اساتید | کمک به افراد در جذب دانش |
| | | | کمک به روزآمد نمودن علم اساتید |
| | | امکان ارتقای بهره‌وری آموزشی | امکان ارائه آموزش استاندارد |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | بهبود در تعامل و توسعه یادگیری |
| | | تسهیل استفاده از توانایی‌های فکری و قابلیتهای نرم افزاری | امکان گسترش دامنه تفکر |
| | | | امکان افزایش دانش کاری با متدهای موثرتر |
| | | | کمک به انعطاف پذیری فراگیران |
| | | امکان کاربردی تر نمودن آموزش‌ها | امکان جذب یادگیری فراگیران از طریق گنجاندن موقعیت‌های واقعی شغلی |
| | | | کمک به کسب و کارهای نیازمند آموزش مداوم |
| | تهدیدها | امکان اختلال در کارکردهای آموزشی ، ارزشیابی و یادگیری | امکان زیرسوال بردن نظام آموزش رسمی |
| | | | امکان جایگزین شدن یادگیری خرد و کنار زدن آموزش حضوری |
| | | خطر زیر سؤال رفتن موقیت مدرسان | خطر عدم آمادگی مدرسان برای تدریس و ارائه دوره ها |
| | | | امکان به حاشیه رفتن اساتید ناآشنا با فناوری از یادگیری خرد |
| | | خطر تعارض اهداف برنامه درسی در یادگیری خرد با ارزشهای جامعه | امکان تعارض اهداف یادگیری خرد با ارزشهای جامعه |
| | | امکان اختلال در کارکردهای فراگیران و سازمان | خطر متضررشدن فراگیران و سازمان به دلیل استفاده از مطالب دوره های خرد یادگیری |
| | | | امکان عدم ساخت ذهنی مناسب |
| | | احساس بدبینی و تردید نسبت به یادگیری خرد | نگاه بدبینانه به یادگیری خرد |
| | | | احساس بدبینی و تنگ نظری سازمان به برگزاری دوره ها |
| | | امکان عدم تطابق محتوا با نیازهای مخاطبان | امکان عدم تدوین مطالب بر اساس نیازهای فردی فراگیران |
| | | | خطر خودداری فراگیران از پردازش کل محتوای یادگیری |
| | | امکان عدم تطابق محتوا با اهداف یادگیری خرد | امکان برداشت های متفاوت از اهداف و محتوای یادگیری خرد |
| | | | امکان عدم سنخیت اهداف با محتوای ارائه شده |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | امکان عدم تحقق و کارایی اهداف برنامه درسی | خطر ساختاردهی مجدد ناکارآمد نظام برنامه درسی سازمان |
| | | | امکان عدم تحقیقات در خصوص اهداف آموزشی بلندمدت یادگیری خرد |

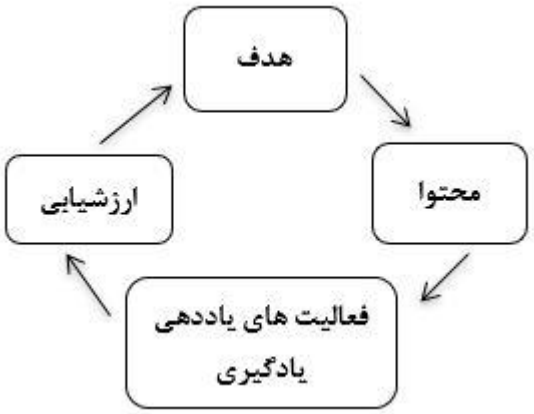
شرایط علی: عوامل و موضوعات اساسی که سبب شکل دهی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد می-شود و ضرورت آنرا می رساند، تحت عنوان شرایط علی یاد می‌گردد. شرایط علی به شرایطی گفته می-شود که عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مورد مطالعه(برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد)است(اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). نتایج تحلیل محتوای پاسخ مصاحبه شوندگان حاکی از وجود هفت مقوله اصلی در خصوص شرایط علّی برای ایجاد پدیده مورد مطالعه است که به همراه کدهای باز در جدول ۳ ذکر شده است.

**جدول۳. مقولات مربوط به شرایط علی**

| | مقولات | کدهای باز |
|---|---|---|
| شرایط علی | قابلیت دستیابی و تناسب اهداف برنامه درسی با ارزشهای افراد، جامعه و سازمان | واقع نگری و پرهیز از اهداف نامتناسب در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | | در نظر گرفتن یک هدف یادگیری متناسب با موقعیت های واقعی در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | توجه به ویژگی‌های فردی و علمی فراگیران | توجه به استعدادها، توان علمی،علاقه درونی و درک انتظارات فراگیران در طراحی برنامه درسی ارائه شونده از طریق یادگیری خرد |
| | | توجه به توانایی های خلاقیت و نوآوری و راهبردی فراگیران در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | تأکید بر مشارکت فراگیران در طراحی برنامه درسی مبتنی بریادگیری خرد | طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد بر اساس مشارکت و اظهار نظر فراگیر |
| | | توجه به مهارت های مذاکره، مشاوره، تیم سازی و کارگروهی فراگیران در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | تأکید بر دانش و دامنه اطلاعاتی فراگیران | تأکید بر دانش روان شناختی و جامعه شناسی مدرن در |

| | | |
|---|---|---|
| | | طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | | تأکید بر دانش پایه و تخصصی در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | تأکید بر توانایی افراد در یادگیری فعال | تقویت مهارتهای حل مسأله |
| | | طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد بر اساس بینش و تفکر سیستمی و انتقادی و کل نگر |
| | مبتنی بر استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی اثربخش | استفاده از روش های ترکیبی مختلف ارائه محتوای آموزشی در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | | استفاده از استراتژی های اثربخش و متمرکز در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | تأکید برارزیابی و نظارت مداوم | طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد بر اساس انجام ارزشیابی تشخیصی از آموخته های افراد |
| | | ارائه پیشنها دهای اصلاحی با انجام ارزیابی های تکوینی |
| | | تعیین صلاحیت رفتن به مرحله بعد با انجام ارزیابی پایانی |

پدیده محوری : حادثه یا اتفاق اصلی است که یک سلسله کنش‌ها / کنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود (اشترواس و کوربین،۲۰۰۸) . پدیده محوری مورد مطالعه در این پژوهش برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد است که مشخصات مربوط به آن در جدول ۴ ارائه شده است. به عبارت دیگر، عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد که شامل اهداف، محتوا، روش یاددهی- یادگیری و ارزشیابی می‌گردد. بر اساس مقوله‌های شناسایی شده در هر یک از عناصر و ویژگی‌های مشترکی که در بین مقوله های عناصر دیده می شود، می توان نحوه آرایش عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در سازمانها را به صورت ذیل نشان داد.




**شکل۱ : عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد**

همان طوری که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، عناصر برنامه درسی از هدف به سوی ارزشیابی حرکت می‌کند. نتایج حاصل از ارزشیابی به صورت بازخورد به تمامی عناصر دیگر یعنی هدف، محتوا، و روش یاددهی- یادگیری انتقال می‌یابد. این ارتباط به صورت چرخه ای است. در برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در سازمان‌ها ، بنا بر خاصیت یادگیری خرد، ارتباط بین عناصر برنامه درسی، و تعامل بین متولیان و متصدیان در هر یک از عناصر، آسان تر از روال متداول و سنتی صورت می‌پذیرد. ویژگی متمایز ارزشیابی در این نوع برنامه درسی به عنوان نمونه، استفاده از روش‌های متعدد ارزشیابی آنلاین سبب می‌گردد که فرایند بازخورد و اصلاح بسیار اثربخش تر از برنامه های درسی که از یادگیری خرد بهره نمی‌گیرند باشد. آنچه بیش از هر چیز در مدل مذکور مشاهده می‌گردد، انعطاف پذیری بالای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در سازمانها است.این انعطاف در همه اجزای برنامه درسی مشاهده می‌گردد.پدیده محوری قلب نظریه است و در اینجا اهمیت پدیده محوری برای یادگیری خرد سبب شده است که سایر اجزاء نظریه بر پایه خصوصیات عناصر برنامه درسی شکل گرفته و در ارتباط با آن قوام یابد.

**جدول۴. مقولات مربوط به پدیده محوری**

| | مقولات | مقولات فرعی | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| پدیده محوری | هدف | بهبود و بازنگری برنامه‌های آموزشی و درسی در یادگیری فراگیران | کمک به شناسایی قابلیت‌های دانش، مهارت و توانائی‌های فراگیران |
| | | | تسهیل و تقویت یادگیری و یادسپاری |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | کمک به یادگیری به صورت آنلاین |
| | | انطباق و انعطاف‌پذیری برنامه های درسی با نیازهای افراد و جامعه | امکان قابلیت انعطاف برنامه درسی در اجرا |
| | | | کمک به جهت دهی اهداف و به روز شدن آن |
| | | | کمک به انطباق وضعیت فعلی فراگیران |
| | | استفاده بهینه از زمان و امکانات جهت آموزش کیفی در یادگیری خرد | امکان یادگیری در هر زمان و مکان |
| | | | کمک به دستیابی راه های نوین |
| | | | آگاهی فراگیران درخصوص عدم نیاز مطالعه در ساعات طولانی |
| | | هدفمند شدن برنامه های آموزشی و درسی | قابلیت انجام اهداف به صورت کمی و کیفی |
| | | | کمک به اهداف برنامه درسی مبتنی بر آموزش فردی |
| | | | گسترش تمرکز بر یک هدف رفتاری |
| | محتوا | اهمیت و سودمندی تدوین محتوا در یادگیری خرد | امکان ارائه محتوا جهت تعامل اجتماعی بهتر در یادگیری خرد |
| | | | امکان یادگیری کار محور توسط ارائه محتوا در یادگیری خرد |
| | | قابلیت دسترسی و انعطاف پذیری بالای محتوا | امکان قابلیت دسترسی محتوا در قالب مطالب ترکیبی از ویدئو و صوت |
| | | | امکان قابلیت دسترسی محتوا در هر مکان و زمان |
| | | اعتبار و پویایی محتوا | کمک به غنی تر شدن محتو ا |
| | | | امکان تنوع محتوای ارائه شده توسط یادگیری خرد |
| | | امکان ارائه محتوا بر اساس قابلیت های یادگیری فراگیران | امکان تطابق محتوا با تجربه مثبت یادگیری یادگیرنده |
| | | | امکان ارائه محتوا با توجه میزان پیشرفت خود یادگیرنده در یادگیری خرد |
| | | | ارائه محتوا در قالب دنیای واقعی یادگیرندگان |
| | روش | امکان ارتقای یادگیری یادگیرنده | امکان خودتنظیمی در یادگیری در نتیجه بازخورد |
| | | | امکان طراحی و خلق محتوا و فعالیت ها توسط یادگیرنده در یادگیری خرد |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | انعطاف در فرایند یاددهی- یادگیری | امکان یادگیری در قالب آموزش های رسمی و غیررسمی |
| | | | امکان انعطاف پذیری و متفاوت بودن روش یادگیری در کودکان و بزرگسالان |
| | | امکان بهره‌گیر ی از راهبردهای اثربخش و متنوع در یاددهی- یادگیری | امکان انطباق یادگیری خرد با روشهای جدید و متنوع یادگیری |
| | | | امکان استفاده از استراتژی های آموزشی مختلف(یادگیری موقعیتی، یادگیری جمعی و..) در یادگیری خرد |
| | ارزشیابی | امکان تحقق خودارزیابی و اصلاح برون دادها از طریق یادگیری خرد | امکان ارزیابی فراگیر از آموخته‌های خود |
| | | | امکان ارزشیابی تدریجی مبتنی بر بازخورد |
| | | | امکان دادن فرصت به یادگیرندگان جهت بهبود و اصلاح |
| | | امکان فراهم ساختن روشهای متعدد ارزشیابی در یادگیری خرد | امکان ارزیابی دانش جدید فراگیران در طول آموزش |
| | | | امکان استفاده از ارزشیابی قبل از آموزش |
| | | | امکان ارزشیابی به صورت ترکیبی از ارزشیابی حضوری و مجازی |
| | | کمک به نظام مند نمودن فرایند ارزشیابی | امکان ارزشیابی حرفه‌ای فعالیت‌ها و مهارت‌ها |
| | | | امکان استفاده از ارزشیابی منطبق بر ویژگی فراگیر |

شرایط میانجی: شرایط میانجی به موازات عناصر دیگر، از عواملی هستند که به عنوان عوامل تأثیرگذار و تسهیل‌گر در تحقق برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد مطرح هستند. شرایط میانجی کلی و وسیع هستند که بر چگونگی کنش / کنش متقابل اثر می‌گذارند( اشتراوس و کوربین ،۲۰۰۸). بر اساس تحلیل صورت پذیرفته بر روی مصاحبه ها در مجموع چهار مولفه به عنوان شرایط میانجی شناسایی گردید که در جدول ۵ به همراه نمونه هایی از کدهای آن ذکر گردیده است.

**جدول۵. مقولات مربوط به شرایط میانجی(مداخله‌گر)**

| | مقولات | کدهای باز |
|---|---|---|
| شرایط میانجی (مداخله‌گر) | الزامات و حمایت سازمان | اهمیت برگزاری سمینارها در جهت تفکر انتقادی |
| | | توجه به آیین نامه ها آموزشی و شیوه های اجرایی شفاف در یادگیری خرد |
| | مشارکت و ترغیب متخصصان درطراحی یادگیری خرد برای برنامه درسی | بهره جستن از نظرات صاحبنظران حوزه های آموزش الکترونیک |
| | | ترغیب متفکران سازمانی به تفکر بر روی موضوعات جدید و خلاق |
| | استفاده از فناوری اطلاعات و آموزش یادگیری خرد و ضرورت بهره گیری از آن در برنامه درسی | توسعه فرهنگ استفاده از فناوری اطلاعات |
| | | آموزش نحوه بهره گیری از فناوری اطلاعات |
| | | در نظر گرفتن ماهیت تئوریک آموزش ها و برنامه ریزی آموزشی متناسب در یادگیری خرد |
| | توجه به مؤلفه‌های درون فردی و ارزشیابی در یادگیری خرد | توجه به فضای رقابتی ،تجارب و تمایل افراد در یادگیری خرد |
| | | در نظر گرفتن طراحی و اجراء مکانیزم ارزشیابی دوره ها در یادگیری خرد |

راهبردها: راهبردهای مورد نظر در نظریه داده بنیاد به ارائه راه‌حل‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه اشاره دارد که هدف آن اداره کردن پدیده مورد مطالعه، برخورد با آن و حساسیت نشان دادن در برابر آن است (اشتراوس و کوربین،۲۰۰۸). تحقق برنامه درسی مبتنی بر یادگری خرد ، نیازمند اتخاذ راه‌حل هایی از سوی متولیان و دست اندرکاران حوزه فناوری آموزشی است که این راه‌حل‌ها به عنوان راهنما و کلید در اجرای اثربخش برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد موردتوجه قرار دارند(جدول۶).

**جدول۶. مقولات مربوط به راهبردها**

| | مقولات | کدهای باز |
|---|---|---|
| راهبردها | فرهنگ سازی و ارزش گذاری مثبت جهت بهره گیری از یادگیری خرد | ایجاد نگرش مثبت اساتید به برنامه ریزی درسی مبتنی بر یادگیری خرد جهت توسعه شایستگی تیم سازی |
| | | فرهنگ سازی و بهره مندی از ظرفیت های موجود در جهت تحقق برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی |
| | بستر سازی و شفاف سازی مسیر در راستای استفاده بهینه از یادگیری خرد | آگاهی داشتن نسب به قوانین و مقررات و بخشنامه های مرتبط با سازمان |
| | | شفاف سازی یادگیری خرد و مسیر آنها برای یادگیرندگان |
| | | تقویت برنامه های خود توسعه ای یادگیرندگان |
| | برنامه ریزی و آماده سازی زیرساخت های لازم در جهت تحقق برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر یادگیری خرد | بهره مندی و اهمیت قائل شدن دیدگاه های کلان مدیریتی و توسعه شایستگی تیم سازی در برنامه ریزی درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | | فراهم نمودن زیرساخت های لازم سخت افزاری و نرم افزاری |
| | | بهره گیری از نظام جامع نظارت، بازرسی در راستای یادگیری خرد |
| | تمرکز و طراحی کارآمد برای یادگیری خرد در برنامه درسی | کاربست کارگروهی و تیم سازی و مهارت های ارتباطی مطلوب در تحقق مثبت و راهبردی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | | برنامه ریزی هدفمند جهت بهره مندی از ظرفیتهای موجود در یادگیری خرد |
| | | داشتن تمرکز بر طراحی آموزشی و نگاه هدفمند در برگزاری دوره های آموزشی یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی |

پیامدها: نتیجه کنش(اعمال) و واکنش(عکس العمل‌ها) شرایطی است که در خصوص پدیده وجود دارد (اشتراوس و کوربین ،۲۰۰۸). بر اساس تحلیل صورت پذیرفته بر روی مصاحبه ها در مجموع سه مولفه به عنوان شرایط میانجی شناسایی گردید که در جدول ۷ به همراه نمونه هایی از کدهای آن ذکر گردیده است.

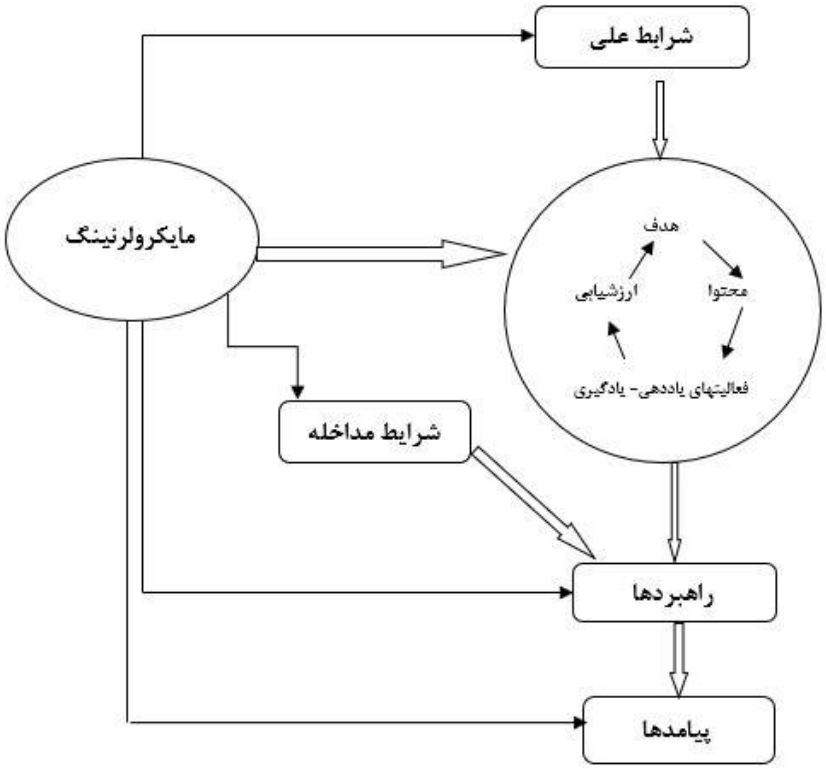
**جدول۷. مقولات مربوط به پیامدها**

| | مقولات | |
|---|---|---|
| پیامدها | تسهیل و ارتقای کارآمد سیستم آموزش، یادگیری و برنامه درسی سازمان | تسهیل یادگیری با استفاده از بسته های آموزشی خرد |
| | | امکان تطابق بیشتر برنامه درسی با نیاز فراگیران |
| | | کاهش هزینه های توسعه یادگیری در برنامه رسی |
| | کمک به گسترش سطح کیفی و پویایی سازی در برنامه درسی سازمان | امکان ارتقای سطح کیفی سازمان در برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | | امکان افزایش و تنوع بخشی شیوه های یاددهی - یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد |
| | بهبود عملکرد فردی برای یادگیری خرد در برنامه درسی | امکان ارتقا و بهره وری فرد و سازمان در برنامه درسی |
| | | امکان توسعه فردی و شایستگی یادگیرندگان در برنامه درسی |
| | | امکان بهبود انتقال و تعامل یادگیری در برنامه درسی |

**۲- الگوی مفهومی مناسب برای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی مدیران در سازمانها از چه ویژگی هایی برخوردار است؟**

بعد از کدگذاری باز، به کدگذاری محوری پرداخته شد.کدگذاری محوری به فرایند شکل دهی مقوله های اصلی و فرعی اشاره دارد. این کار با استفاده از یک پارادایم (مدل الگویی یا سرمشق) انجام می-شود تا روابط بین شرایط علیّ (عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مورد مطالعه)، پدیده محوری (رویدادی یا واقعه اصلی که یک سلسله کنش‌ها/ کنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره آن وجود دارد)، شرایط زمینه‌ای(محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده ای در طول یک بعد که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد)، شرایط میانجی (شرایط میانجی کلی و وسیع تأثیرگذار بر چگونگی کنش/ کنش متقابل)، راهبردها (ارائه راه حل هایی برای مواجهه با پدیده) و پیامدها (نتیجه کنش و واکنش شرایطی که در خصوص پدیده وجود دارد) را نشان دهد(بیوک،۲۰۰۸). کدگذاری محوری عبارت از سلسله رویه هایی است که از طریق پیوند بین مقوله و مقوله های فرعی، داده ها را با یکدیگر ارتباط می‌دهد .بدین ترتیب، کدگذاری محوری به فرایند شکل دهی مقوله ها(اصلی و فرعی) اشاره دارد . این کار با استفاده از یک پارادایم (مدل الگویی یا سرمشق) انجام می-

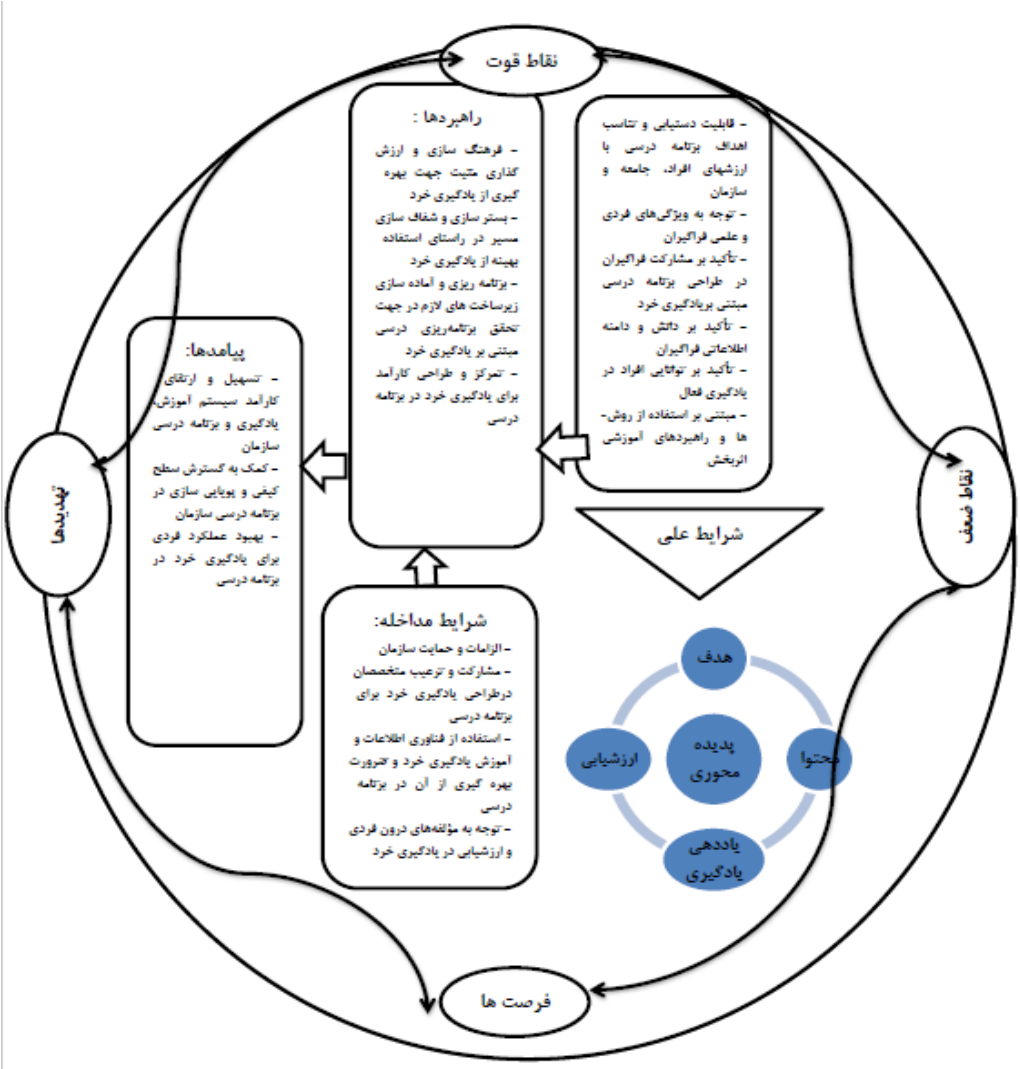
شود تا روابط بین شرایط علّی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط میانجی، راهبردها و پیامدها را نشان دهد که در شکل ۲ بیان شده است.




**شکل۲. الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین در پژوهش حاضر**

در مرحله بعد از طریق کدگذاری انتخابی، نظریه پرداز داده بنیاد مقوله محوری را (که سایر مقولات بر محور آن می‌گردند و کلیتی را تشکیل می‌دهند)به طور روش مند انتخاب و با ارتباط دادن آن با سایر مقوله ها به نگارش نظریه اقدام می‌کند که شرحی انتزاعی برای فرایندی که در پژوهش مطالعه شده است ارائه می دهد(فراستخواه،۲۰۱۷). مدل ترسیمی ارائه شده برای برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد جهت توسعه شایستگی تیم سازی مدیران در سازمانها به صورت شکل ۳ است. این مدل توسط پنج نفر از اساتید حوزه فناوری آموزش عالی، مورد بررسی و پس از دریافت نظرهای اصلاحی و مشاوره

با استادان راهنما و مشاور ویرایش لازم انجام و مجدداً برای آن ها ارسال و مورد تائید قرار گرفت و از این طریق، اعتبار آن مورد تائید قرار گرفت.




**شکل ۳. الگوی نهایی ترسیمی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد**

**به منظور توسعه شایستگی تیم سازی در شرکت رایتل**

**بحث**

از بین تکنیک‌های مختلف آموزشی در کمک به مدیریت سازمان‌ها و عملکرد بهتر کارکنان، یک استراتژی نسبت به سایر استراتژی های آموزشی از اولویت خاصی برخوردار شده است. با توجه به این که کسب شایستگی‌های مختلف که شامل اکتساب مهارت های مختلف فنی و غیرفنی می‌باشد، برای اکثر سازمان ها دارای اهمیت گردیده است، متخصصان آموزش سازمانی، یادگیری خرد را به عنوان یک استراتژی مفید و موثر برای توسعه و اثربخشی شایستگی های کارکنان مدنظر قرار داده‌اند و دلایل مختلفی را برای این ادعا ذکر کرده‌اند. از جمله این که یادگیری خرد، یادگیری‌ای غیررسمی بوده و فقط بر اطلاعات موردنیاز کارکنان متمرکز است. فایده دیگر، حذف یادگیری های پراکنده۱ می‌باشد. یادگیری خرد نقش بسیار مهمی را در کاهش یادگیری‌های پراکنده ایفا می‌نماید(کینگ،۲۰۱۵). از سویی دیگر در یادگیری خرد اطلاعات به قطعات بسیار کوچک شکسته می‌شوند تا مغز بتواند به نحو مطلوب‌تری آن‌ها را در خود جای دهد. دلیل این که مغز نیاز به این کمک رسانی دارد این می‌باشد که حافظه کاری یا حافظه فعال که به لحاظ جای دادن اطلاعات در خود بسیار محدود عمل می‌کند و هر بار اطلاعات کمی را در خود نگه می‌دارد. و توانایی حافظه فعال بسیار محدود است که این ویژگی را نیز می توان در کسب شایستگی های مختلف مدنظر قرار داد(بامگدر۲،۲۰۱۷).

در پژوهش حاضر، طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت توسعه شایستگی تیم سازی مدیران سازمان‌ها در دستور کار قرارگرفته است. نتایج حاصل از مصاحبه ها نشان داد که عناصر برنامه درسی مبتنی بر مبتنی بر یادگیری خرد در جهت شایستگی تیم سازی مدیران در سازمان‌ها شامل هدف، محتوا، روش یاددهی- یادگیری و ارزشیابی هستند که در یک ارتباط چرخه‌ی با یکدیگر قرار دارند. به عبارت دیگر، این عناصر به عنوان مهمترین عناصر برنامه درسی در رویکرد شایستگی شناسایی شد. که با بخشی از یافته‌های محمدی،عابدینی بلترک و منصوری(۱۳۹۸)؛ یزدانی، عباسی ، حسنی و علی عسگری (۱۳۹۷)؛ سانجز و همکاران(۲۰۱۸)؛ انکیا و هانگ(۲۰۱۹)؛ مهموئی و شریعتمداری،۱۳۸۸؛ ریان، ۲۰۱۱ ؛ لنبورگ و همکارن،۲۰۰۹؛ دیلمور و همکاران، ۲۰۱۱ ؛ مک کیم، ۲۰۰۷ حمایت می‌شود. این عناصر برنامه درسی بر مبنای شرایط علی قرار دارد و به راهبردهایی منجر می‌گردد.در حقیقت تحقق اثربخش عناصر و ارتباط بین آ نها از طرق راهبردها امکان‌پذیر است، و شرایط میانجی این فرایند را تحت تأثیر قرار می‌دهند.این شرایط و فرایند منجر به پیامدهایی در برنامه درسی سازمان‌ها می‌شود. مجموعه این کنش و واکنش ها در بستر و زمینه‌ای صورت می‌پذیرد که قوت

1. Scrap learning
2 .Baumgartner

ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدات، زمینه های لازم را برای این امر فراهم می‌آورند.این عناصر در ارتباط متقابل و تأثیر و تأثر بر یکدیگر از عوامل زمینه ساز برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد هستند.این روابط در قالب مدلی به تصویر کشیده شده است(شکل ۳).

**شرایط زمینه ای**

شناسایی چالش‌ها و فرصت‌ها در برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد به برنامه‌ریزان آموزشی، مدیران و مسئولان آموزشی و سازمانی کمک می‌کند تا از نتایج این پژوهش در تهیه و تغییر برنامه درسی در جهت شایستگی تیم سازی افراد ، تسهیل سازنده این نوآوری ها در روندهای مختلف استفاده کنند. بدین ترتیب مشخص می‌گردد برنامه های درسی مبتنی بر یادگیری خرد می‌توانند با تغییر در محیط راهبردی سازمان‌ها بر بسترها و زمینه های آموزشی تأثیر بسزائی داشته، فرصت‌ها و تهدیدات نوینی را نیز در برابر سازمان‌ها قرار دهد که سازمان ها با کاربست رویکردهای تلفیقی درزمینه نوآوری های برنامه های درسی و نیز برنامه ریزی استراتژیک زمینه استفاده سازنده و مفید از چنین نوآوری هایی را هر چه بیشتر میسر سازد.

**شرایط علی**

روشن شدن منطق و چرایی برنامه درسی، در طراحی و تدوین هر نوع برنامه درسی از ضروریات است.این امر به ویژه در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد به مثابه یک نوآوری و تحول در برنامه درسی سازمان‌ها و همچنین آموزش عالی از اهمیت به سزایی برخوردار است. این منطق سبب می‌گردد که از مقاومت های احتمالی که ممکن است از سوی برخی از افراد متصدی در امر سیاست گذاری و تدوین برنامه های درسی سازمان ها و آموزش عالی صورت پذیرد جلوگیری به عمل آورد.

درزمینه شرایط علی در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در سازمان‌ها، می توان گفت که افزایش تبادل اطلاعاتی که به صورت آنلاین به همراه یادگیری خرد وجود دارد سبب حرکت گسترده تر به سوی یک رویکرد فرد محوری می‌گردد. دلیل دیگر در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد این است که یادگیری خرد عملکرد محور است(هاگ،۲۰۰۵؛ زوفیک و جورسن ،۲۰۱۵) که به یادگیرندگان و کارکنان سازمان ها کمک می‌کند که در هر زمانی که بخواهند با توجه به نیاز خود برای یادگیری، یاد بگیرند. از جمله دلایل دیگر در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در نظر گرفته شدن آن به عنوان یادگیری غیر رسمی است(هاگ،۲۰۰۵؛ گبریلی ، کیمانی و کاترسی۱،۲۰۱۷؛

1 . Gabrieli, Kimani, & Catarci

ژانک و رن[1]،۲۰۱۱) که به یادگیرندگان کمک می‌کند به جای نشستن در کلاس یا اتاق جلسات. با استفاده از ابزار خاصی در هر زمان و در هر کجا که بخواهند بتوانند یاد بگیرند، قطعه‌های یادگیری خرد بر آموزش یک موضوع یا مهارت تمرکز می‌کنند بدین ترتیب یادگیرندگان می‌توانند در طول فعالیت-های روزانه حداکثر استفاده را از زمان استراحت شان بکنند(گبریلی و دیگران،۲۰۱۷). یادگیری خرد قابل دسترس، قابل انعطاف و دارای بخش های کوچک می‌باشد که امکان یک فرایند یادگیری کم هزینه و آسان، در هر زمان و هر جایی را فراهم می‌آورد (کرس[2]،۲۰۱۶؛ دارشان[3] و دیگران،۲۰۱۹). در یادگیری خرد، آموزش بیش تر فردی شده و این امکان را برای کارکنان فراهم می نماید که مهارت هایی را که می خواهند و نیاز دارند برای یادگیری انتخاب کنند. با انجام این کار یک حس مالک بودن در آن‌ها بوجود می‌آید که منجر به ایجاد انگیزه و رضایت در آن‌ها می‌گردد (ویلک[4]، ۲۰۱۷).

**پدیده محوری**

با توجه به ویژگی عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در سازمان‌ها، می توان گفت که آرایش عناصر برنامه درسی، به صورت چرخه ای است. برنامه درسی سازمان‌ها در آینده به چنین برنامه درسی نیاز مبرم دارد. برنامه درسی آینده در سازمان‌ها به واسطه بهره‌گیری از یادگیری خرد ، از فرایند منطقی و سخت در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی فاصله گرفته و بیش از هر زمان دیگری به فرایند نرم نزدیک می‌گردد. از خصوصیات اساسی این نوع برنامه درسی، پویایی و انعطاف پذیری آن است. از خصوصیات اساسی این نوع برنامه درسی، پویایی و انعطاف پذیری آن است. آموزش مطابق با یادگیرندگان عصر حاضر و توجه به نیازهای فراگیران(نیکو[5] و اکونومیدس[6]،۲۰۱۸)، تکنولوژی محور و انعطاف‌پذیر و یادگیرنده محور بودن (دارشان[7]،۲۰۱۹)، آسان برای به روز درآوری (پندی[8]،۲۰۱۷)، قابل ارائه در هر مکان و زمان و ارائه هدفمند(سینگ و باناتهیا[9]،۲۰۱۹)، تنوع (جویا و لموس[10]،۲۰۱۰)،رویکرد هزینه – فایده، تقویت انگیزه یادگیرنده،کاربرد وسیع‌تر، تقویت یادگیری بموقع

1 . Zhang & Ren
2 . Kerres
3 . Darshan
4 . Willeke
5 . Nikou & Economides
6 . Darshan
7 . Pandy
8 . Singh & Banathia
9 . Joia & Lemos

(پندی،۲۰۱۷)، انتقال به روزترین و مرتبط ترین اطلاعات (آدامز۱ و دیگران،۲۰۱۷) از جمله ویژگی-های متمایز برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در سازمان ها است.

## شرایط میانجی

به منظور بهره گیری از یادگیری خرد در برنامه درسی سازمان‌ها، پیش از هر چیز می‌بایست بسترهای لازم برای اجرای آن را در نظر داشت. یادگیری خرد نیازمند بسترسازی فرهنگی در جامعه هستند. باید فرهنگ استفاده و نحوه بهره گیری از فناوری اطلاعات را در جامعه آموزش و توسعه بدهیم. بایستی درخصوص آشنایی با نظام آموزش کشور، برنامه‌ها و فعالیت‌ها ، به طور کلی تدوین آیین نامه‌ها و شیوه نامه های اجرایی شفاف در رابطه با آموزش یادگیری خرد جهت توسعه عملکرد کارکنان و اساتید مربوطه همت گماشت. در ارائه یادگیری خرد جهت توسعه شایستگی تیم سازی، بایستی به وجود فضای رقابتی ، تمایل افراد به ارائه یافته ها و تجارب و تعریف از معیارهای شایستگی اهمیت قائل شد. در زمینه باورهای افراد درزمینه یادگیری خرد باید تلاش های وافری صورت گیرد و در برخی موارد اصلاح گردد. یادگیری خرد به عنوان یادگیری غیر رسمی نیز در نظر گرفته می‌شود(هاگ،۲۰۰۵؛ گبریلی ، کیمانی و کاترسی۲،۲۰۱۷؛ ژانک و رن۳،۲۰۱۱). "ترکیب دوره های آموزشی مبتنی بر یادگیری خرد با آموزش سنتی در برنامه درسی " به عنوان میانجی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد شناخته شده است. آموزش باید از یک ویژگی کلی برخوردار باشد، به طور موثر با آموزش رسمی، ضمنی و غیر رسمی ترکیب گردد به دلیل این که یادگیری خرد به مشارکت طولانی مدت یادگیرندگان و فعالیت های روزانه آن ها نیاز ندارد، بنابراین می‌تواند برای فعالیت‌های یادگیرندگان هنگام نیاز آنان به یادگیری موثر واقع شده و پلی را میان یادگیری رسمی و غیر رسمی ایجاد نماید(زنت۴،۲۰۱۸). یادگیری خرد می‌تواند به وسیله نرم افزار اجتماعی حمایت شود زیرا از یک سو امکان ارائه سریع محتوا به صورت فرمت های کوتاه و قابل انعطاف و از سوی دیگر تعاملات اجتماعی را فراهم می نماید(کاسچلبرگ۵،۲۰۱۶).

---

1 . Adam
2 . Gabrieli, Kimani, & Catarci
3 . Zhang & Ren
4 . Zent
5 . Goschlberger

**راهبردها**

یکی از مهم ترین راهبردهای برنامه های درسی مبتنی بر یادگیری خرد ، برنامه ریزی و آماده سازی زیرساخت های لازم در جهت تحقق برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر یادگیری خرد است . این برنامه ریزی درسی در فضای مجازی به طورکلی و دوره های آموزشی مبتنی بر یادگیری خرد به طور خاص نیاز به بازنگری مداوم فرایند برنامه ریزی درسی و دانش افزایی مداوم اساتید و برنامه ریزان درسی دارد. بایستی با آماده سازی و برنامه ریزی مناسب در جهت تنظیم اهداف یادگیری و تحلیل نیازهای آموزشی با نیازهای یادگیرندگان در یادگیری خرد ، فراهم نمودن زیرساخت های لازم سخت افزاری و نرم افزاری ، بهره‌گیری از بانک اطلاعاتی افراد متخصص و خبره در زمینه آموزش دوره ها در یادگیری خرد و سرمایه گذاری قابل توجه در بحث استفاده از فناوری های جدید یادگیری، مهارت و آشنایی اساتید در خصوص برنامه ریزی آموزشی و کاربست مطلوب دوره ها راتقویت نمود. و با تدوین سند راهبردی شایسته پروری افراد، تدوین دستورالعمل ایجاد وحدت رویه بین واحدهای آموزشی، تدوین نظام جامع نظارت ، بازرسی و برنامه‌ریزی مناسب در راستای یادگیری خرد تهدیدات یادگیری خرد بر برنامه درسی کاهش داد.

از جمله راهبردهای اساسی دیگر که در کاربست یادگیری خرد در فضای برنامه های درسی تعیین کننده است، بستر سازی و شفاف سازی مسیر در راستای استفاده بهینه از یادگیری خرد می باشد. داشتن اطلاع کاملی از قوانین و مقررات و بخش نامه‌ها و آگاهی از اخبار مرتبط با سازمان (اطلاعات مختلف اقتصادی، پولی و مالی)، همچنین شفاف سازی یادگیری خرد و مسیر آنها برای یادگیرنده می-تواند مفید باشد.بسیاری از سازمان ها در تدوین آیین نامه اخلاق حرفه ای، تهیه بانک اطلاعات از افراد متخصص و خبره در امر آموزش، تدوین نظام جامع آموزش و برنامه‌ریزی هدفمند جهت بهره مندی از ظرفیت های موجود در یادگیری خرد برخوردار نیستند.این امر بایستی حتماً در نظر گرفته شود.

فرهنگ سازی و ارزش گذاری مثبت جهت بهره گیری از یادگیری خرد به عنوان یکی دیگر از راهبردهای کاربست یادگیری خرد در برنامه های درسی محسوب شده است. بایستی آشنایی با فرهنگ ایرانی و اسلامی؛ پرهیزگاری و تقوا؛ قابل اعتماد بودن؛ اخلاق مداری را در ارائه آموزش تقویت نمود. این امر از طریق آگاهی رساندن و اطلاع رسانی کافی در خصوص ارزش آموزشی دوره های آموزشی مبتنی بر یادگیری خرد، ایجاد نگرش مثبت اساتید به برنامه ریزی درسی مبتنی بر یادگیری خرد جهت توسعه شایستگی تیم سازی و ارتقای انگیزه و از میان برداشتن فرهنگ آموزشی اجباری و به

طور کلی فرهنگ سازی و بهره مندی از ظرفیت های موجود در جهت تحقق برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی انجام می‌گیرد.

تمرکز و طراحی کارآمد برای یادگیری خرد در برنامه درسی از دیگر راهبردهای مؤثر در کاربست یادگیری خرد در جهت توسعه شایستگی تیم سازی افراد است. در این زمینه کاربست کارگروهی و تیم سازی و مهارت های ارتباطی مطلوب در تحقق مثبت و راهبردی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد، برنامه ریزی هدفمند جهت بهره مندی از ظرفیتهای موجود در یادگیری خرد، داشتن تمرکز بر طراحی آموزشی و نگاه هدفمند در برگزاری دوره های آموزشی یادگیری خرد به منظور توسعه شایستگی تیم سازی، طراحی آموزش مطلوب در سازمان و تقویت اطلاعات آموزشی و کاربست مطلوب برنامه ریزی دوره ها توسط اساتید می‌تواند مفید باشد. بی‌گمان چنانچه قرار باشد در سازمان‌ها به واسطه نوآوری های آموزشی مثل یادگیری خرد مسیر رو به رشدی جهت توسعه در پیش گرفته شود ، می‌توان با اتخاذ راهبردهایی که ذکر گردید به تحقق اثربخش الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت توسعه شایستگی تیم سازی و پیامدهای مثبتی که به همراه دارد، رسید.

**پیامدها**

هدف از طراحی و تدوین هر نوع برنامه درسی، نیل به پیامدهای اثربخش است . در ادامه به سه پیامد عمده ای که برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت توسعه شایستگی تیم سازی افراد خواهد داشت پرداخته می‌شود: یکی از پیامدهایی که در پژوهش حاضر موردتوجه شرکت کنندگان قرار گرفت، تسهیل و ارتقای کارآمد سیستم آموزش، یادگیری و برنامه درسی سازمان بود. از طریق برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد می‌توان همسو با زمان حرکت کرد و انتقال به روزترین و مرتبط ترین اطلاعات را آسان و امکان پذیر ساخت. چنانکه نیکو و اکونومیدس(۲۰۱۸) نیز بیان می‌کند که ما اطلاعات زیادی را جذب می‌کنیم و با استفاده از روش یادگیری خرد مدت زمان کم‌تری صرف آموزش خواهد شد و این اثربخشی آموزش را افزایش می‌دهد. برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد می‌تواند منجر به تسهیل یادگیری با استفاده از بسته‌های آموزشی خرد شود. بنابراین ارائه دانش از طریق یادگیری خرد این امر را که یادگیرنده ها می‌توانند محتوا را به خوبی فراگیرند تضمین می‌کند یعنی حفظ سطح توجه بهینه برای یادسپاری بیش تر(ساو۱ و دیگران،۲۰۱۸). یادگیری خرد به ما این توانایی را می‌دهد که آموزش را مطابق با یادگیرندگان عصر حاضر، همراه با انعطاف پذیری در زمان و مکان و آنچه آن ها برای صعود به مرحله بعدی به آن نیاز دارند نماییم. ارائه محتوایی با معنا در یک

---

1 . SO

فرمت مناسب که بتواند به آسانی قابل دست یابی باشد تجربه مثبتی را برای یادگیرنده بوجود می آورد(نیکو و اکونومیدس،۲۰۱۸). در واقع، یادگیری خرد شامل بخش‌های کوچک یادگیری است که با استفاده از فرمت‌های مختلف مانند ویدئو، متن، ابزارهای دیداری یا شنیداری (لالی،۲۰۱۶) و بکارگیری انواع تکنیک‌ها مثل بازی های آنلاین، شبیه سازی‌ها و آزمون‌ها ارائه می‌گردد (زوفیک و جورسن،۲۰۱۵).

پیامد دیگر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در پژوهش حاضر، کمک به گسترش سطح کیفی و پویایی سازی در برنامه درسی سازمان است. از طریق برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد، می‌توان مهارتها، فرصت های یادگیری ، سطح انگیزشی و خودتنظیمی در یادگیری برای فراگیر، پیشرفت فناوری‌های آموزشی و به روز شدن علم اساتید و انعطاف در برنامه آموزشی سازمان را گسترش داد. برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد، شیوه های یاددهی یادگیری را افزایش داده و تنوع می‌بخشند. یادگیری خرد از ویژگی تنوع برخوردار است. زیرا می‌توان محتوای یادگیری خرد را از طریق رسانه‌های مختلفی مانند یوتیوب، فیس بوک، واتساپ، تلگرام و اینستاگرام در اختیار یادگیرندگان قرار داد. علاوه بر این ارائه محتوای یادگیری خرد با استفاده از روش‌های متنوع مانند یک بخش کتاب، فعالیت، بازی، مباحثه، فیلم، انیمیشن، گیف، کارتون، آزمون کوتاه، اینفوگرافیک و یا هر شکل دیگری که فرد می‌تواند از طریق آن یاد بگیرد باشد قابل انجام می‌باشد(جویا و لموس،۲۰۱۰). محتوای خرد ترکیبی از انواع مختلف روش‌ها مانند متن ویدئو، صوت و عناصر تعاملی می باشد که در زمان خرد شده مورد استفاده قرار می گیرد(ژانگ و رن، ۲۰۱۱).

بهبود عملکرد فردی برای یادگیری خرد در برنامه درسی به عنوان پیامد دیگر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت توسعه شایستگی تیم سازی افراد در پژوهش حاضر شناخته شد. برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد، منجر به بهبود انتقال و تعامل یادگیری ، افزایش سرعت رشد و کاهش هزینه‌های توسعه برای مشاغل می‌گردد. با توجه به ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد( قابل دسترس بودن، انعطاف پذیری، هزینه کم) یادگیرندگان در موقعیت و زمان یادگیری واقعی و مورد نظر خود از یادگیری خرد استفاده می‌کنند و این امر موجب تقویت و بهبود عملکرد و افزایش بهره وری فرد و سازمان خواهد شد. یادگیرندگان، حتی در زمان استراحت خود جذب یادگیری خرد شده و آن را به کار می‌برند. این امر موجب تقویت عملکرد بموقع می شود زیرا آن ها می‌توانند در زمانی که نیاز به یادگیری مطلبی دارند یعنی در زمان یادگیری واقعی از یادگیری خرد استفاده کنند(پندی،۲۰۱۷). بنابراین می‌توان اذعان نمود که یادگیری خرد که عبارت از فرایند یادگیری مادام

العمر می‌باشد هنگامی که شامل فعالیت های ذیل باشد بسیار موثر عمل می‌کند: (شارپلس۱،۲۰۰۰). الف) ساخت دانش از طریق پیدا کردن راه حل های جدید برای مسائل یا ایجاد ارتباط میان تجربیات حال و تجربیات گذشته، ب) تعامل هم با دنیای فیزیکی اجتماعی پ) کنترل یادگیرنده با استفاده از روش های آزمایش و بازخور(گابریل۲ و همکاران ،۲۰۱۵).

## نتیجه‌گیری

در دنیای کسب و کار رقابتی قدرتمند کنونی که به سرعت در حال تغییر است، شرط پیشی گرفتن از سازمانهای رقیب، برتری در نیروی انسانی و لازمه آن، توانایی سازمان در آموزش مداوم کارکنان خود است؛ اما واقعیت موجود نشان از آن دارد که روش‌های سنتی بیش از این پاسخگوی جهان متغیر و متحول امروز نیست. در دنیای متغیر کنونی، افزایش رایانه های شخصی و سرعت روزافزون ارتقای نرخ سواد فناوری اطلاعات افراد، شرایط خوبی را برای حرکت سازمانها به سمت یک انقلاب آموزشی از طریق دنیای مجازی فراهم آورده است، به طوریکه اکنون به طور روز افزونی، یادگیری الکترونیکی به منزله روش عمده و اصلی برای تربیت کارکنان در سازمانها پذیرفته شده است . در این راستا سازمان ها به تدریج اقدام به بهره گیری از شیوه ها و نظام های یادگیری و آموزش الکترونیکی کرده‌اند تا بتوانند همگام با توسعه فناوری، کارکنان و کارمندان خود را از نظر دانش و مهارت مورد نیاز کارشان، به روز و فعال نگه دارند. یکی از انواع یادگیری الکترونیکی یادگیری خرد است که در دهه اخیر مورد توجه سازمان های زیادی قرار گرفته است با مد نظر داشتن اهمیت بالای یادگیری خرد، پیاده سازی و توسعه آن در هر سازمانی که خواهان پیشرفت است، امری ضروری و اجتناب ناپذیر خواهد بود.

در پژوهش حاضر آشکار شد، باوجود ضعف ها و چالش‌هایی که ملازم با یادگیری خرد می‌باشد، اما دیدگاه خبرگان نسبت به وجود برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد مثبت است.این امر به معنای آن است که می توان از الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت شایستگی تیم سازی افراد بهره گرفت. سازمان ها با اتخاذ تدابیر مناسب در راستای این چالش ها، می‌توانند بسترسازی مناسب را برای این نوآوری در عرصه یاددهی- یادگیری فراهم سازد. در پایان و در مجموع نتایج تحقیق می توان پیشنهادهای ذیل را برای بهره‌گیری از یادگیری خرد در برنامه درسی و در جهت شایستگی تیم سازی مدیران و کارکنان سازمان‌ها موردنظر داشت و التفات ویژه‌ای به آن‌ها نمود:

1 . Sharples
2 . Gabrielli

- الگوی مفهومی پیشنهادی این پژوهش به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه های درسی مبتنی بریادگیری خرد در سازمان های دیگر و دانشگاه های کشور قرار گیرد.

- به روسا و متولیان سازمان های مربوطه کشور توصیه می شود نسبت به حمایت های لازم که به عنوان شرایط میانجی در الگوی پژوهش حاضر مورد ملاحظه قرارگرفته است اقدام نمایند.

- بر اساس نتایج پژوهش حاضر، در نظر گرفتن شرایط زمینه ای و برنامه ریزی درزمینه تقویت و تدارک بهینه‌ی آن، به عنوان شرایط تأثیرگذار بر تمامی مؤلفه ها و عوامل دخیل در طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری خرد در جهت توسعه شایستگی تیم سازی افراد در سازمان ها بسیار حیاتی است.

- یادگیری خرد بایستی با یادگیری کارمحور مرتبط شود، چنانکه یادگیری کارمحور در حمایت از رقابت های اقتصادی و فراتر از آن بسیار با اهمیت می‌باشد. یادگیرندگان از طریق موقعیت های واقعی که احتمالا در نقش های شغلی شان نیز تجربه کرده اند کاملا جذب فرایند یادگیری می‌شوند. این امر به آن ها کمک می‌کند تا مساله را بفهمند و قبل از این که به طور واقعی آن را تجربه کنند با آن مواجه شوند

- در یادگیری خرد نیز مانند فرایندهای آموزشی ضروری است که وضعیت حال، آینده و شکاف بین این دو، مورد توجه قرار گیرد. در یادگیری خرد نیز مانند فرایندهای آموزشی ضروری است که وضعیت حال، آینده و شکاف بین این دو، مورد توجه قرار گیرد. برخی از اقداماتی که می‌تواند به تعیین نیاز آموزشی مناسب برای یادگیری خرد منتهی گردد عبارتند از: شفاف بودن در مورد اهداف مطلوب کسب و کار، تعیین میزان قابلیت های کارکنان و آفزایش آن از طریق آموزش و به ویژه از طریق یادگیری خرد، تعیین وضعیت موجود، طراحی راه حل و اینکه بر اساس اطلاعاتی که جمع آوری می‌شود پیشنهادی در ارتباط با این که کدام شکاف ها باید مشخص شوند و چگونه مشخص شوند باید ارائه گردد.

- اعضای سازمان‌های امروزی اذعان می‌کنند که آن ها تحت فشار روانی هستند حتی هنگامی که سر کار نیستند. روزانه کارهای زیادی برای انجام دادن دارند. بنابراین استرس زیادی را متحمل می شوند. اکثریت کارکنان سازمان ها بیان می‌کنند برای این که به عنوان یک عضو موثر در سازمان باشند ضروری است که به زندگی و یادگیری های آن‌ها نظم و ترتیب داده شود. همچنین معتقدند زمان شان محدود است و وقت کافی برای انجام امور روزانه خود ندارند. آن ها بر این باورند که به کار و یادگیری

نیاز دارند. از این منظر، برای یادگیری که چالشی مهم و همیشگی در زندگی و کارشان محسوب می شود زمان کافی نداشته و برای آن اولویتی قائل نمی‌شوند. بنابر این اظهارات، استفاده از رویکرد یادگیری خرد به دلیل کوتاه و مختصر بودن، محدود نبودن به زمان و مکان خاص، متمرکز بودن، به آسانی در دسترس بودن، متناسب بودن با نیازهای یادگیری یادگیرنده و جذاب بودن به لحاظ بصری، می‌تواند به عنوان یکی از موثرترین شیوه ها برای یادگیری دانش، مهارت ها و شایستگی های کارکنان سازمان ها عمل نماید.

## منابع


- اژدری فام ،ناصر؛ فرج اللهی، مهران؛ سرمدی ، محمدرضا؛ محبوبی، طاهر(۱۳۹۹). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری همراه با تأکید بر الگوی اکردر آموزش عالی، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی،۱۱(۲۱)،۲۹۰-۲۵۱.

- پاپ زن، عبدالحمید و سلیمانی، عادل(۱۳۸۹). مقایسه تاثیر دو روش آموزش از طریق تلفن همراه و سخنرانی بر میزان یادگیری هنرجویان .فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی،۱(۱)،۶۶-۵۵.

- خادمی، محسن؛ اسلامی، جمشید؛ محمدی، مهدی و گودرزی، محمدعلی(۱۳۹۳). تدوین چارچوب ارزشیابی برنامه درسی دوره فیزیوپاتولوژی رشته پزشکی عمومی و اعتبار یابی آن.فصلنامه دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا).۵(۴)،۸۱-۷۳.

- فتحی واجارگاه، کوروش(۳۸۷).اصول برنامه ریزی درسی.تهران: ایران زمین.

- فتحی واجارگاه، کورش، خراسانی، اباصلت و دوستی، هومن (۱۳۹۶). برنامه درسی محیط کار. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

- فتحی واجارگاه، کورش، خراسانی، اباصلت و دانشمندی، سمیه (۱۳۹۴).بررسی شرایط و حوزههای استقرار مربیگری در فعالیتهای آموزش و بهسازی منابع انسانی،دیریت و برنامهریزی در نظامهای آموزشی،۸(۱۵)،۴۸-۲۷.

- فتحی واجارگاه، کوروش و واحدچوکده، سکینه و کاظمی، محمد(۱۳۹۶). یادگیری خرد روشی برای اثربخشی توسعه شایستگی های کارکنان،پنجمین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه انسانی،تهران

- فتحی واجارگاه، کوروش؛ موسی پور، نعمت الله و یادگارزاده، غلامرضا(۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی(مقدمه ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها). تهران: مؤسسه کتاب مهربان ناشر.

- کرمی، مرتضی ؛ صالحی، مسلم(۱۳۸۸). توسعه مدیریت مبتنی برشایستگی رویکردی نوین در آموزش و توسعه مدیران ،تهران:انتشارات آییژ

- محمدی ، مهدی؛ عابدینی بلترک ، میمنت؛منصوری، سیروس(۱۳۸۹).ساخت و اعتباریابی مقیاس برنامهدرسی سازندهگرا در آموزش عالی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی،۱۰(۱۹).۱۴۸-۱۲۳.

- مصدق، هادی (۱۳۸۸). امکان سنجی برگزاری یادگیری الکترونیکی در شرکت گاز استاد یزد.دانشگاه تهران.پایان نامه کارشناسی ارشد.

- موسی زاده، زهره و مریم عدلی. (۱۳۸۸). معیارهای انتخاب و انتصاب مدیران با رویکرد شایسته گزینی در نهج البلاغه. اندیشه مدیریت، سال سوم، شماره اول.

- مومنی مهموئی، حسین؛ شریعتمداری، علی(۱۳۸۸). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، دوفصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، دوره1 ، شماره ۱۴۹: ۱۲۸-۲.

- یزدانی ، فتانه؛ حسنی ، محمد؛ علی عسگری، مجید(۱۳۹۷). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامۀ درسی تربیت اجتماعی در دورۀ متوسطۀ اول با تاکید بر اسناد بالادستی، فصلنامه علمی – پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی ،۶(۲)،۱۱۷-۹۵.

-Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC horizon report: 2017 higher education edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

- Andriotis, Nikos. (2016). What is Microlearning and Why You Should Care. Received from www.talentlms.com/blog/what - is - microlearning – and – its benefits.

-Arroyo, S. (2005). Searching for Semantic Web Services - A Google-based Approach Journal of Digital Information Management. Vol. 3, No. 3.

-Baker K., Greenberg S., Gutwin C. (2002). Empirical Development of a Heuristic Evaluation Methology for Shared Workspace Groupware. Proc. Of The ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, Ner Orleans LA, 96-105.

-Baumgartner, Peter. (2013). "Educational Dimensions of MicroLearning –- Towards a Taxonomy for MicroLearning." To be appear in: Designing MicroLearning Experiences - Building up Knowledge in Organisations and Companies, edited by Martina Roth Peter A. Bruck and Michael Sedlaczek, Innsbruck: Innsbruck University Press.

- Belcher, Diane, Desmet, Jeff and Gullotti, Dennis .(2015). learning that sticks for today's busy managers. Harvard Business School Publishing.

-Banning, E. B (2002). Archaeological survey (Vol. 1). Springer Science & Business Media.

-Brown J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated Cognition and The Culture of Learning. Educational Researcher, 18(1).

-Bradly, Mitchel. (2017). What's a Lan (Local Area Network)?. www.lifewire.com

-Biok M.(2008). [Translation of Basics of qualitative research]. Strauss A, Corbin J. (Authors). Tehran: Human Science & Cultural Studies Center Publication; Persian.

-Darshan Singh, A., Raghunathan, S., Robeck, E., & Sharma, B. (2019). Cases on Smart Learning Environments (pp. 1-421). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-6136-1.

-Dilmore, T; Moore, D; Bjork, Z. (2011). Implementing Competency-Based Education: AProcess Workbook, University of Pittsburgh Press.

-Creswell, J. W. & Miller, D. L (2000), Determining validity in qualitative inquiry, Theory into practice, 39(3), 124-130.

-Farasatkhah M.(2017). Qualitative research method in social sciences with emphasis on theory based (Grounded Theory, GTM). Tehran: Agah;. Persian.

-Gabrielli, S., Kimani, S., & Catarci, T. (2015). The Design of MicroLearning Experiences: A Research Agenda (On Microlearning). Proceedings of Microlearning Conference 2005: learning & working in new media. Innsbruck, Áustria: Innsbruck University Press, 2006. p. 45-53.

-Goschlberger, Bernard.(2016). A Platform for Social Microlearning. Conference Paper September 2016

-Hug, T. (2005). Micro learning and narration: exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the design of "micro units" and didactical micro-learning arrangements. Proceedings of Media in Transition.

-Hug, T. (2005). Microlearning: a new pedagogical challenge (introductory note). Proceedings of Microlearning Conference 2005: learning & working in new media. Innsbruck, Áustria: Innsbruck University Press.

-Jomah, Omer; Khalil Masoud, Amamer; Patric Kishore, Xavier & Aurelia, Sagaya (2016). Microlearning: A Modernized Education System. Brain Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. Volume 7, Issue 1, ISSN 2068-0473

-Job, M. A. & Ogalo, H. S. (n.d.). Micro Learning As Innovative Process of Knowledge Strtegy. Retrieved from : http:// citeseerx.ist.psu.edu/ viewdoc/download? doi= 10.1.1.300. 3139&rep =rep1&t ype=pdf

-Joia, L. A., & Lemos, B. (2010). Relevant factors for tacit knowledge transfer within organisations. Journal of knowledge management, 14(3), 410-427.

-Kerres, M. (2016). Microlearning as a Challenge for Instructional Design. In T. Hug (Ed.) Didactics of Microlearning. Concepts, Discources and Examples, Münster: Waxmann, 98-109.

-Khan, B, H. (2017). People, process and product continuum in e-learning p3 model. Educ Technol, 44; 33-40.

-King, Kieran. (2015). Guide to Reducing Scrap Learning. Retrieved from: www. skillsoft.com/whitepapers/scrap learning - guide

-Kovachev, D., Cao, Y., Klamma, R., Jarke, M.:(2011). Learn-as-you-go, new ways of cloud based micro-learning for the mobile web. In: 10th International Conference on Web-Based Learning, Hongkong, December .

-Lenburg, C., Klein, C., Abdur-Rahman, V., Spencer, T., & Boyer, S. (2009). The COPA Model: A comprehensive framework designed to promote quality care and competence for patient safety. *Nursing Education Perspectives* 30(5). 312-317.

-Lally, S. (2016). Micro learning: Is it the future of workplace training? Professional Safety, 61(3), 21.

-McKimm, Judy. (2007). Curriculum design and development, Head of Curriculum Development, School of Medicine Imperial College Centre for Educational Development.us.

-Nikou, S. A. & Economides, A. A. (2018). Mobile-Based Micro-Learning and Assessment: Impact on Learning Performance and Motivation of High School Students. Journal of Computer Assisted Learning. John Wiley & Sons Ltd. DOI: 10.1111/jcal.12240

-Nkya, H., & Huang, F.(2019).Community Awareness for Competency Based Curriculum, A Case of Parents of Public Secondary School Students in Arusha Tanzania, International Journal of Academic Management Science Research, 3(3), 19-23.

-Ornesten AC, Hunkins FP. (2008). Curriculum foundation principles and issue. (5th ed). A viacom company, United State of America.

-Pandy, Asha (2017). 10 Benefits of Microlearning-based Training. Ebook Received from https://www.eidesign.net/10-benefits-of-microlearning-based-training.

-Pandy, Asha (2017). Why You Should Adopt Microlearning Based Training. Ebook received from www.eidesign.net

-Ryan, Sharon L. (2011). Development of a competency-based curriculum in the active management of the third stage of labor for skilled birth attendants. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Doctor of Nursing Practice in the Graduate School of The Ohio State University.

-Saraswat, Neelam & Khandelwal, Shilpi (2015). Impact of Team Building Exercises on the Effectiveness. International Journal of Marketing and Human Resourse Management (IJMHRM), Volume 6, Issue 3.

-Sánchez C, Fermín, S. A., Martín C., López D., Ageno A., Cabré J., Garcia J., Aranda J., & Gibert K. (2018). Competency Maps: An Effective Model to Integrate Professional Competencies across a STEM Curriculum, Journal of Science Education and Technology, 27(5):448-468.

-Sudsomboon, W. (2007). Construction of A Competency-Based Curriculum Content Framework For Mechanical Technology Education Program on Automotive Technology Subjects. Proceedings of the ICASE Asian Symposium . Pattaya, Thailand, retrieved on 4th Feb, 2011 from http://www.kmutt. ac.th/rippc/pdf/abs50/5030 03.pdf.

-Sun, G., Cui, T., Guo, W., Beydoun, G., Xu, D., & Shen, J. (2015, November). Micro learning adaptation in MOOC: A software as a service and a personalized learner model. In International Conference on Web-Based Learning (pp. 174-184). Springer, Cham.

-Singh, Namita & Banathia, Mayukh (2019). Micro-Learning: A New Dimension to Learning. International Journal of Scientific and Technical Advancements, VOL. 5, Issue 1, pp. 141-144.

-Sohmen, Victor S. (2013). Leadership and Teamwork: Two Sides of the Same Coin. Journal of IT and Economic Development 4(2), 1-8

-SO, Hyo-Jeong; ROH, Seak-Zoom; OH, Jeong; LEE, Hyeran & LEE, Jihyang (2018). Adults Learners' Perspectives about Microlearnerning: Implications on the Design of Bite-Sized Content. Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education. Philippines: Asia-Pacific Society for Computers in Education

-Strauss, A., & Corbin, J. (2008). Basics of qualitative research. (Translated by Mohammadi, Biok). Tehran: Human Science & Cultural Studies Center Publication. (in Persian).

-Vygotsky, L. (1986). Thought and Language. Cambridge, MA:The MIT Press.

-Williams, K. J., Lee, K. E., Hartig, T., Sargent, L. D., Williams, N. S., & Johnson, K. A. (2019). Conceptualising creativity benefits of nature experience: Attention restoration and mind wandering as complementary processes. Journal of Environmental Psychology. 59, 36-45.

-Wiesche, M., Jurisch, M. C., Yetton, P., & Krcmar, H (2017), Grounded Theory Methodology in Information Systems Research, MIS Quarterly, 41(3), 685-701.

-Willeke, Marian H.(2017). ) Microlearning: small Bites, Big Impact. Axonify end user survey. Received from www.mhwilleke.com/wp - content/uploads/2017/04microlearning _whi

-Zent, Carly Rae. (2018). How Microlearning and Informal Learning Go Hand in Hand. https://trainingindustry.com/blig-learning Organization Memory and

-Zhang.x and Ren.L (2011). Design for Application of Micro Learning to Informal Training in Enterpris. 2 International Conference on Artificial Intelligence, Management Science and Electronic Commerce

-Zufic, J., & Jurcan, B. (2015, January). Micro Learning and EduPsy LMS. In Central European Conference on Information and Intelligent Systems (p. 115). Faculty of Organization and Informatics Varazdin.

# Factors Affecting Self-Empowerment of Employees in Private Hospitals in Iran

**Sahar Nazifkar (**PhD Student of Business Management – Organizational Behavior and Human Resources Aras International Campus of Tehran University**)**

**Mojtaba Amiri (**Visiting faculty member of Aras International Campus of Tehran University**)**

**Arian Gholipour (**Visiting faculty member of Aras International Campus of Tehran University**)**

(Received: 2023/01/24; Accepted: 2023/08/27)

PP.1-31

**Abstract**

The purpose of this study was to identify the factors which affect the self-empowerment of employees in private hospitals in Iran and it was conducted by combining qualitative (data base) and quantitative (survey) methods. The statistical population were selected for both qualitative and quantitative parts. In the qualitative phase 40 individuals were selected. From this sample, 20 individuals were managers and employees of private hospitals and 20 individuals were university professors and experts in the field of management. The data in this part was collected through interviews which continued until theoretical saturation was reached. In the quantitative phase, using Cochran's formula, 293 individuals were selected randomly. The data collected from the interviews were analyzed through the grounded theory and the data from the questionnaire were analyzed using SPSS statistical software. The findings revealed that self-empowerment could be considered as a psychological phenomenon based on individual activism. This refers to a process where a set of causal factors (individual and organizational factors or, in other words, internal and external factors), contextual factors (including cultural-social and organizational factors), intervening organizational factors (including organizational justice and organizational transformation and modernization) involve in its formation. Among the mentioned factors, the respondents offered a better evaluation of individual factors compared to organizational factors regarding the casual factors, of organizational nature compared to cultural and social factors in terms of the contextual factors, and of organization change and update compared to organizational justice in terms of intervening factors.

**Keywords:** self-empowerment, empowerment, causal factors, human resources, hospital.

# Factors and Solutions Affecting Success of Development and Improvement Programs for Faculty Members

**Mohammad Taghi Roodi (**Graduated with a PhD in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University**)**

(Received: 2023/05/11; Accepted: 2023/12/14)

PP.32-59

**Abstract**

Investigating factors and solutions that affect development and improvement programs for faculty members could influence the effectiveness of these programs and improve the quality of higher education services. Therefore, the aim of this research is to identify the effective factors and solutions that play an important role in development and improvement programs of faculty members. The present research was conducted with the qualitative content analysis method. The research participants included faculty members of universities and higher education institutions in Tehran and 15 individuals were selected as the study sample and semi-structured interviews were conducted. The participants were selected by purposeful and criterion sampling and the data were analyzed with Thematic analysis method. According to the findings of the research, 6 effective factors and 20 solutions were identified, including: background factor (including: providing facilities, creating and strengthening growth centers, persuading managers and attracting professors' participation), planning factor (including: adjusting the workload of professors, revitalizing and strengthening all kinds of methods, using all kinds of teaching delivery methods and scheduling), the content factor (including: providing practical content, the communication of educational topics and the regulation of all-round promotion and development) the communication factor and cooperation (including: creating learning styles, creating opportunities for cooperation and participation, and improving communication between planners and professors), motivational factor for development (including: salaries and wages, providing training and development incentives and persuading professors), support factor and follow-up (including: supporting training in practice, continuity of development and evaluation programs). Attending to the factors which determine the level of success for these programs and using the solutions presented in the current research could lead to higher effectiveness and improvement of the programs.

**Keywords**: higher education, faculty development programs, development and improvement, university.

# Elements and Advantages of Gamification Method in Education: A Meta-Analysis

**Reza Tohand (**Master's student, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran**)**

**Mehrangiz Alinejad (**Assistant Professor, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran**)**

**Badrosaddat Daneshmand** (Assistant Professor, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran)

(Received: 2022/07/22; Accepted: 2023/11/23)

PP.60-99

**Abstract**

Gamification has emerged as one of the novel educational methods that aims to improve education by creating a happy, exciting, dynamic and active platform. In fact, this method strengthens different learning channels of learners. Gamification of educational content offers the concepts and contents in a more convenient way. In this regard, this research was conducted with the aim of exploring the elements and advantages of the gamification method using the meta-analysis approach. The study corpus included national and international studies conducted in the field of gamification, initially 79 national studies and 301 international studies were identified and downloaded, and among them the most relevant sources were selected as the statistical sample, including 30 national studies and 65 international studies (total 95 studies). These sources (articles, dissertations and treatises) were searched in national scientific data bases such as magiran, sid, noormagz, irandoc, ricest as well as comprehensive humanities portal and international scientific data bases such as Proquest, Springer, Sciencedirect, Mdpi, Researchgate, Ieee, Acm, and Google scholars. Next the corpus was analyzed with the aim of identifying the most significant and widely applied elements of the gamification approach and the advantages of this approach. It should be mentioned that the articles presented in the conference were excluded from the study corpus. According to the findings of the research, score, reward, challenge, feedback, leveling, story, interaction and competition with the highest percentage of frequency were the most important and practical elements of gamification in education. Also, creating and promoting interaction and participation, creating motivation, providing a platform for deep learning, improving performance, creating attractiveness and increasing it, developing cognitive growth, creating excitement and vitality, increasing the effectiveness of education, creating a platform for the use of educational technologies, developing social growth, development of soft skills and reduction of disorder were among the benefits of gamification in researches, among these things, creating and promoting interaction and participation, providing a platform for deep learning, creating motivation, improving performance, developing cognitive development, creating excitement and vitality, increasing Effectiveness of education, creation of a platform for the use of educational technologies had the highest frequency percentage.

**Keywords**: education, learning, gamification, meta-analysis.

# A Competency Development Model for Managers of Tehran Municipality: A Mixed Approach

**Vahid Alamdari (**PhD student of educational management Faculty of Educational Sciences and Counseling, Azad University, Rodehen, Iran**)**

**Mohammad Taghi Imani (**Associate Professor of Educational Sciences, Azad University, Rodehen, Iran**)**

**Jalil Younesi Borojeni** (Associate Professor of Educational Sciences Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabayi University, Tehran, Iran)

**Asghar Sharifi** (Assistant Professor of Educational Sciences Faculty of Educational Sciences and Counseling, Azad University, Rodehen, Iran)

(Received: 2023/04/28; Accepted: 2023/12/03)

PP.100-135

**Abstract**

Designing the competency model is one of the approaches that have been suggested for improving the adaptability of modern organizations with ongoing changes in the work environment. A defined model could offer an ideal ground for those seeking higher positions and more convenient performance management goals. Also, it could serve as a reliable infrastructure and framework for the integration of human resources processes. In this line, the aim of the study was to design competence development model for Tehran municipality managers with a combined approach. This study could be considered as interpretative-affirmative in terms of philosophical foundations, and qualitative-quantitative type, developmental and applied, and inductive-comparative. The statistical population of the research included academic and executive experts in the field of urban management. In the qualitative part, the competences of Tehran municipality managers were identified in two general and specific parts through content analysis. The general competences included: professional ethics, change management, cognitive skills, and data management. The specific competences included: problem solving skills, leadership of people, individual ability, specialized knowledge and skills, communication skills and performance management. In the quantitative phase, through AHP technique, perceptive skill and data management and among specific skills, problem solving skill and leadership of people were proposed as the most important competencies of Tehran municipality managers from the viewpoint of experts. Finally, the development solutions and strategies for each competency were classified by the experts through the identified matrix for managers' development methods. New and reliable approaches such as the recent research could lead to improvement of human resources and serve as a strategic partner, and in this way human resources could be promoted as one of the strategic units of organizations.

**Keywords:** competences, development of managers, content analysis, managers of Tehran municipality

# Identifying The Dimensions and Components of an Effective Education System for Elementary School Managers

**Zahra Taghi Zadeh Ghavam (**PhD Student, Educational Management Department Faculty of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Azad University, Zanjan, Iran **)**

**Hamideh Reshadatjooh (**Associate Professor Department of Higher Education Management Faculty of Management and Economics, Tehran Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran **)**

**Rasoul Davoudi (**Associate Professor Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Azad University, Zanjan, Iran**)**

(Received: 2022/10/07; Accepted: 2023/08/28)

PP.136-153

**Abstract**

The high capacities of the educational system in developing the potential abilities of the employees could bring about greater credit and value at both individual and social levels which reinforces the mental powers of human beings. This study mainly seeks to identify the dimensions and components of the effective education system for the managers of the elementary school in Tehran. The present study was of a qualitative type based on the grounded theory (self-emergence). The statistical population included experts in the field of educational sciences and educational management, who were selected purposefully through snowball sampling method. Next, 30 experts and practitioners in the field of education were interviewed through semi-structured interviews until reaching the point of theoretical saturation and maximum information. In order to analyze the data, the open, axial and selective coding method was used using MAXQDA software. The resulting data were proposed in the form of a conceptual model as follows: causal conditions (leadership and policy making, management structure), main category (effective training), contextual conditions (executive management), intervening conditions (executive requirements), strategies (educational design, educational planning) and outcome (evaluation and monitoring), which as dimensions of effective education play an important role in fulfilling the mission of school administrators. Finally, based on the findings and results, guidelines for the implementation of the program are recommended.

**Keywords:** identification, effective education, primary school principals, education.

# An Investigation and Pathology of Organizational Training for Engineers in Water and Electricity Industry Based on ADDIE

**Zeynab Sharaf (**phd student of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Iran**)**

**Mohammad Reza Nili Ahmadabadi (**Associate Professor, Isfahan University of Educational Sciences and Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Iran**)**

**Mohammad Javad Liaghatdar** (Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Iran)

(Received: 2022/10/07; Accepted: 2023/08/28)

PP.154-181

**Abstract**

Organizational training could play a significant role in keeping the knowledge, skills and attitudes of employees updated, if it is conducted based on scientific principles and methods and considered as an empowering factor. In this regard, the present study seeks to evaluate and identify the limitations of the organizational training of engineers in the water and electricity industry. To this aim a mixed method was used including survey method in the quantitative phase and phenomenology in the qualitative phase. The research tool in the quantitative part was a researcher-made questionnaire and in the qualitative part it was a semi-structured interview. The participants in the quantitative part included trained engineers, 900 individuals in the year 2021, and in the qualitative part there were teachers and employers in the water and electricity industry. In the quantitative section, 269 individuals were selected by simple random sampling using Morgan's table, and in the qualitative section, 20 individuals were interviewed based on the theoretical saturation level. For analyzing the quantitative data, SPSS software was used and for qualitative data analysis, thematic analysis method was used. According to the findings of the quantitative part of the research, the current state of organizational training of engineers in the water and electricity industry in all 5 dimensions of education is at the average and below average levels. On the other hand, based on the findings of the qualitative part, the main limitations of the organizational occupational training system include process limitations, motivational, cultural and administrative structure. The results revealed that the organizational training of the water and electricity industry does not meet the desired quality levels; cultural problems and inattention to the academic degrees, lack of motivational incentives, structural-administrative problems and process problems and non-compliance of organizational trainings with scientific and logical approaches could be mentioned as some of the factors leading to the current situation.

**Keywords**: organizational training, assessment, model (ADDIE), pathology, water and electricity industry.

# The Effects of Training and Human Resource Development on Employees' Productivity with a Focus on Motivational and Psychological Empowerment

**Mehdi Jabbari (**Master of Training and Improvement of Human Resources Department of Educational Sciences Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran**)**

**Meysam Chegin (**Assistant Professor Public Administration Department Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran **)**

(Received: 2023/01/26; Accepted: 2023/07/29)

PP.182-207

**Abstract**

The purpose of the current research was to investigate the effects of training and human resource development on employee's productivity, emphasizing the mediating role of motivational and psychological empowerment in Kashan Amir Kabir Steel Company. This study also sought to propose conceptual model accordingly. This research was applied in terms of purpose and descriptive and survey in terms of collecting and analyzing data. The statistical population included 380 employees of Kashan Amir Kabir Steel Company from whom 191 individuals were selected using Cochran's formula and available sampling methods. To collect the research data, a researcher-made questionnaire was used, the validity of which was confirmed after applying the supervisor's comments, and its reliability was obtained with Cronbach's alpha coefficient (0.82). Next, structural equations method and Lisrel software were used to analyze the collected data. The findings of this research showed that training and human resource development could lead to employee's productivity and also enhance the motivational and psychological empowerment of employees. Consequently, motivational and psychological empowerment has an impact on employee's productivity.

**Keywords:** training and human resources development, employee's productivity, motivational and psychological empowerment

# Formulating a Micro-Learning-Based Curriculum Model for Developing Managers' Team-Building Competence: A Grounded Theory Study of Raitel Company

**Sarah Vahdechukdeh** (PhD Student in Curriculum Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran)

**Kourosh Fathi Vajargah** (Professor, Department of Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran)

**Abbas Abbaspour** (Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran)

(Received Date: 25/04/2022; Accepted Date: 31/12/2022)

PP.208-243

**Abstract**

Objective:

Micro-learning has emerged as an significant instructional approach with considerable potential to enhance the effectiveness of employee training and facilitate the development of professional competencies. The present study aimed to develop a conceptual curriculum model based on micro-learning for enhancing the team-building competence of managers at Raitel Company.

Materials and Methods:

This qualitative study employed a grounded theory methodology to develop a curriculum model. The research participants comprised organizational leaders and managers, university faculty members, and specialists and experts in curriculum studies and educational planning. Participants were selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews with 30 participants, and theoretical saturation was achieved during the data collection and analysis process.

Findings:

The findings indicated that the core category of the emerging model was the organizational curriculum model, comprising four principal dimensions: objectives, content, teaching–learning strategies, and evaluation. These curriculum components were shaped by a set of causal conditions and subsequently informed the development of appropriate strategies. The interaction among these conditions, processes, and strategies generated specific consequences for curriculum development and implementation within organizations. These processes occurred within a contextual environment characterized by organizational strengths, weaknesses, opportunities, and threats, which collectively provide the necessary ground for the proposed curriculum model.

Conclusion:

Despite the challenges and limitations associated with the implementation of micro-learning, the findings revealed a generally favorable perspective among experts regarding the development and application of a micro-learning-based curriculum. The results suggest that micro-learning can provide a framework for strengthening managers' team-building competence. By adopting appropriate strategies to address existing challenges and organizations can establish a supportive environment for implementing innovative approaches to teaching, learning, and professional development.

**Keywords:** curriculum, micro-learning, team-building competence, grounded theory.

# Table of Contents

**Factors Affecting Self-Empowerment of Employees in Private Hospitals in Iran**
Sahar Nazifkar ,Mojtaba Amiri ,Arian Gholipour…….…...…1

**Factors and Solutions Affecting Success of Development and Improvement Programs for Faculty Members**
Mohammad Taghi Roodi ……...……..……...…..…….....…... 32

**Elements and Advantages of Gamification Method in Education: A Meta-Analysis**
Reza Tohand ,Mehrangiz Alinejad ,Badrosaddat Daneshmand**.**.....60

**A Competency Development Model for Managers of Tehran Municipality: A Mixed Approach**
Vahid Alamdari ,Mohammad Taghi Imani ,Jalil Younesi Borojeni ,Asghar Sharifi**.**…..…….…… …… 100

**Identifying The Dimensions and Components of an Effective Education System for Elementary School Managers**
Zahra Taghi Zadeh Ghavam ,Hamideh Reshadatjooh ,Rasoul Davoudi …….....…...136

**An Investigation and Pathology of Organizational Training for Engineers in Water and Electricity Industry Based on ADDIE**
Zeynab Sharaf ,Mohammad Reza Nili Ahmadabadi ,Mohammad Javad Liaghatdar**.**……...…154

**The Effects of Training and Human Resource Development on Employees' Productivity with a Focus on Motivational and Psychological Empowerment**
Mehdi Jabbari ,Meysam Chegin**..**……..…….…..... 182

**Formulating a Micro-Learning-Based Curriculum Model for Developing Managers' Team-Building Competence: A Grounded Theory Study of Raitel Company**
Sarah Vahdechukdeh,Kourosh Fathi Vajargah,Abbas Abbaspour……..……208

## Editorial Board


| No. | Name and Surname | Rank | Major | Address |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Martin Hyden BA | Professor | Higher education and human resources | Southern Cross University |
| 2 | Ali Taghipour Zahir | Professor | Curriculum Studies and Higher Education Management | Allameh Tabatabaei University |
| 3 | Mohammad Hasan Pardakhtchi | Professor | Educational Administration | Shahid Beheshti University |
| 4 | Aryan Gholipour | Professor | Policy Management | Tehran University |
| 5 | Seyyed Hosein Abtahi | Professor | Management and Development of Human Resources | Allameh Tabatabaei University |
| 6 | Khodayar Abili | Professor | Educational Administration | Tehran University |
| 7 | Ebrahim Salehi Omran | Professor | Educational Planning | Mazandaran University |
| 8 | Gholam ali Tabarsa | Professor | Governmental Management | Shahid Beheshti University |
| 9 | Davood Maasumi | Associate Professor | Education | Gävle University |
| 10 | Behrooz Ghlichlee | Assistant Professor | Organizational Behavior Management | Shahid Beheshti University |


## Referees


1.Dr. Manijeh Ahmadi: Assistant Professor of Educational Sciences at Payam Noor University

2. Dr. Mozhgan Abdullahi: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University of Karaj

3. Dr. Ahmad Bezar Jazairi: PhD in Educational Management, Shahid Beheshti University

4. Dr. Nader Barzegar: Assistant Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University, Islamshahr Branch

5. Dr. Homan Dosti: Ph.D. Curriculum of Shahid Beheshti University

6. Dr. Reza Fathi, Assistant Professor, Department of Management, Faculty of Humanities, Meybod University, Iran.

7. Dr. GholamReza Shams Moorkani, Associate Professor, Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

7. Dr. Abasalt Khorasani, Associate Professor, Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

8. Dr. Firoz Nouri Kalkhoran: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Buali Sina University

# Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources

**Vol. 10, No. 38, Autumn 2023**



Copyright Holder:

**Iranian Society for Training and Development (ISTD)**



Chairman:

**Dr. Abasalt Khorasani**

Editor in Chief:

**Dr. Kourosh Fathi Vajargah**

General Director:

**Akram Dehbashi**

English Proofreader:

**Zahra Heidari**

Persian Proofreader:

**Zahra Taghdiri**

Cover Designer:

**Reza Rajaee**

Type and Layout:

**Zahra Taghdiri**



## Address:

Tehran, Velenjak Street, Shahid Beheshti University, Iranian Society for Training and Development

Phone: **86036812** Fax: **86036814**

Email: **journal@istd.ir**

Website:**www.istd.ir**

# In the Name of God

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

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

Vol. 10, No. 38

Autumn 2023