

## توسعه استعداد

## تبیین و ارائه الگوی ادغام مدیریت استعداد و مدیریت تنوع با رویکرد نظریه داده بنیاد

ندا شکوری، علی شیرازی، فریبرز رحیم‌نیا، آذر کف‌اش‌پور..... ۱

## اثر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی: تحلیل نقش میانجی معماری دانش سازمانی (مطالعه موردی: دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه)

رضا سپهوند، محمد امین آئینی..... ۲۸

## واکاوی عوامل مؤثر بر عدم حضور فراگیران در برنامه های آموزش سازمانی و ارائه راهکارهای برون رفت

محمد کریمی ثابت، هومن دوستی حاجی آبادی، میلاد جوانمردی..... ۵۳

## مدل تکامل قابلیت های سرمایه انسانی در سازمان های دولتی ایران: رویکرد سلسله مراتب پدیدده

مهدی هدائی، سید مهدی الوانی، حمیدرضا یزدانی، حسن زارعی متین..... ۷۱

## شناسایی روش های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوا به منظور توسعه مشارکت یادگیرندگان در محیط های یادگیری الکترونیکی

حامد حسینی ضرابی، اباصلت خراسانی، مرتضی رضایی زاده..... ۹۱

## اعتباریابی مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE) در سازمان صدا و سیما

علیرضا دهقانی، بیژن عبداللهی، حسین عباسیان، محمد رضا بهرنگی..... ۱۲۳



# بسم الله الرحمن الرحيم

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

## فصلنامه توسعه استعداد

سال دوم، شماره ۲

بهار ۱۴۰۳

این فصلنامه براساس نامه شماره ۸۶۱۱۳ مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۳۰ از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی موفق به دریافت پروانه انتشار گردیده است.



## فصلنامه توسعه استعداد

سال دوم، شماره ۲، بهار ۱۴۰۳

صاحب امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر کورش فتاحی واجارگاه

سردبیر:

دکتر اباضلت خراسانی

مدیر داخلی:

آقای حسین زاهدی

ویراستار انگلیسی:

دکتر سارا سادات خلیفه سلطان

طراح جلد:

خانم ریحانه کوزه گران

ویراستار فارسی:

دکتر اعظم ملامحمدی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

خانم راحله توکلی

نشانی دفتر فصلنامه:

تهران، ولنجک، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دبیرخانه انجمن علمی

آموزش و توسعه منابع انسانی

رایانامه: journaltd@gmail.com

نشانی اینترنتی: talentdevelopment.istd.ir

تلفن: ۸۶۰۳۶۸۱۲

دورنگار: ۸۶۰۳۶۸۱۴

**هیئت تحریریه**

| ردیف | نام و نام خانوادگی  | مرتبه علمی | رشته تحصیلی                  | محل خدمت               |
|------|---------------------|------------|------------------------------|------------------------|
| ۱    | آرین فلی پور        | استاد      | مدیریت دولتی                 | دانشگاه تهران          |
| ۲    | رضا واعظی           | استاد      | مدیریت دولتی                 | دانشگاه علامه طباطبائی |
| ۳    | زهرا صباغیان        | استاد      | آموزش بزرگسالان              | دانشگاه شهید بهشتی     |
| ۴    | محمدرضا آهنچیان     | استاد      | فلسفه آموزش                  | دانشگاه فردوسی مشهد    |
| ۵    | محمدرضا سرکارآرانی  | استاد      | بهسازی آموزش                 | دانشگاه علامه طباطبائی |
| ۶    | یوسف ادیب           | استاد      | برنامه ریزی درسی             | دانشگاه تبریز          |
| ۷    | اباصلت خراسانی      | دانشیار    | برنامه ریزی توسعه آموزش عالی | دانشگاه شهید بهشتی     |
| ۸    | داود معصومی         | دانشیار    | آموزش                        | دانشگاه گاول سوئد      |
| ۹    | غلامرضا شمس مورکانی | دانشیار    | رهبری و توسعه آموزشی         | دانشگاه شهید بهشتی     |
| ۱۰   | نسرین جزئی          | دانشیار    | مدیریت علوم اداری            | دانشگاه شهید بهشتی     |

## اهداف فصلنامه و شرایط پذیرش مقاله

فصلنامه توسعه استعداد به منظور ارائه تازه‌ترین نظریه‌ها و یافته‌های علمی در حوزه‌های آموزش و توسعه استعدادهای 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 توسعه استعداد به نشانی اعلام شده ارسال نمایند؛ از این‌رو اهداف این نشریه به شرح ذیل اعلام می‌شود:

### اهداف فصلنامه

- کمک به ارتقای تحقیقات علمی حوزه یادگیری و توسعه استعداد در سرمایه‌های 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 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
- تلاش در جهت همسوسازی نیاز صنعت و دانشگاه در تحقیقات علمی انجام شده در حوزه توسعه استعدادها و یادگیری سرمایه‌های انسانی سازمانی و دانشگاهی
- 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 توسعه استعداد»

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

### ۲- روش تدوین

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

## ۲-۱- صفحه عنوان

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

## ۲-۲- چکیده

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

## ۲-۳- واژه‌های کلیدی

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

## ۲-۴- مقدمه

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

## ۲-۵- روش پژوهش

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

## ۲-۶- یافته‌های پژوهش

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

## ۲-۷- بحث و نتیجه‌گیری

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

#### ■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

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

#### ■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

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

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

#### ■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

۱- مقاله در برنامه Word در سایز A4 به ابعاد (Width:21 و Height: 29.7) با فواصل حاشیه ای ۵,۳۵ سانتی متر از بالا و پایین و ۴ از راست و چپ، با قلم Nazanin B و اندازه حروف ۱۲ و با فاصله سطر ۱ سانتی متر، با رعایت تمام اصول نگارشی و رعایت نیم فاصله، بدون اشتباه و خط خوردگی 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 ✓   |
| • صفحه‌های  | × | صفحه‌های ✓  |
| • ساخته اند | × | ساخته‌اند ✓ |
| • یافته‌ها  | × | یافته‌ها ✓  |
| • سازمان‌ها | × | سازمان‌ها ✓ |

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\*\*\* مجله توسعه استعداد 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 [talentdevelopment.istd.ir](http://talentdevelopment.istd.ir) انجام می‌گیرد.

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

## فهرست مطالب

تبیین و ارائه الگوی ادغام مدیریت استعداد و مدیریت تنوع با رویکرد نظریه داده بنیاد

ندا شکوری، علی شیرازی، فریبرز رحیم‌نیا، آذر کفاش‌پور ..... ۱

اثر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی: تحلیل نقش میانجی معماری دانش سازمانی (مطالعه موردی: دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه)

رضا سپهوند، محمدامین آئینی ..... ۲۲

واکاوی عوامل مؤثر بر عدم حضور فراگیران در برنامه های آموزش سازمانی و ارائه راهکارهای برون رفت

محمد کریمی ثابت، هومن دوستی حاجی آبادی، میلاد جوانمردی ..... ۴۳

مدل تکامل قابلیت های سرمایه انسانی در سازمان های دولتی ایران: رویکرد سلسله مراتب پدیده ها

مهدی هدائی، سیدمهدی الوانی، حمیدرضا یزدانی، حسن زارعی متین ..... ۵۹

شناسایی روش های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوا به منظور توسعه مشارکت یادگیرندگان در محیط های یادگیری الکترونیکی

حامد حسینی ضرابی، اباضلت خراسانی، مرتضی رضایی زاده ..... ۷۵

اعتباریابی مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE) در سازمان صدا و سیما

علیرضا دهقانی، بیژن عبداللهی، حسین عباسیان، محمدرضا بهرنگی ..... ۹۱

## تبیین و ارایه الگوی ادغام مدیریت استعداد و مدیریت تنوع با رویکرد نظریه داده‌بنیاد

ندا شکوری<sup>۱</sup>

علی شیرازی<sup>۲\*</sup>

فریبرز رحیم‌نیا<sup>۳</sup>

آذر کفاش‌پور<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۰۱)

### چکیده

یکی از جدیدترین رویکردها در بحث مدیریت استعداد، در نظر گرفتن موضوعات تنوع در آن می‌باشد. با توجه به جدید بودن ترکیب این دو مفهوم، هدف این پژوهش ارایه الگویی از مدیریت استعداد است که موضوع تنوع در آن لحاظ شده است. لذا با استفاده از روش داده‌بنیاد و رویکرد گلنزر، الگوی جامع استخراج شد. با روش نمونه‌گیری گلوله برفی، مصاحبه‌هایی نیمه ساختاریافته با ۲۶ نفر از مدیران شرکت‌های مهندسی مشاوره در صنعت برق، تا رسیدن به اشباع نظری انجام شد. نرم افزار مورد استفاده برای کدگذاری داده‌ها Maxqda نسخه ۱۰ بوده است. طبق الگوی به دست آمده، فرایند اصلی با عنوان مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع شناخته شد که شامل چهار فرایند، همگرایی استراتژیک، جذب، توسعه و به کارگیری استعداد متنوع می‌باشد. علل اصلی شامل: سبک رهبری و تغییر ترکیب جمعیت‌شناختی نیروی کار، عوامل همبسته به علل شامل: باور مدیر به عدم تبعیض، فرهنگ سازمانی، عوامل اقتصادی، شایستگی اقلیت‌ها، ویژگی‌های فردی مدیر و ذهنیت مدیر از مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع، بستر مطالعه شامل: محیط رقابتی، مدیریت تعارض و باورهای مثبت در اقلیت، اقتضائات شامل: عوامل حاکمیتی، ماهیت وظیفه، سرمایه سازمان، حافظه سازمانی، ساختار سازمان، فناوری و مهارت‌های ارتباط فردی، عوامل میانجی شامل: عدالت سازمانی، خلاقیت سازمانی، سرمایه روانشناختی به دست آمد. نتایج نیز در سه دسته نتایج فردی، سازمانی و فراسازمانی (اجتماعی) طبقه‌بندی شدند.

**کلمات کلیدی:** روش‌شناسی داده‌بنیاد، مدیریت استعداد، نیروی کار متنوع.

<sup>۱</sup> - دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران. shakoori.neda@stu.um.ac.ir

<sup>۲</sup> - دانشیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران. مسئول مکاتبات: a-shirazi@um.ac.ir

<sup>۳</sup> - استاد گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران. r-nia@um.ac.ir

<sup>۴</sup> - دانشیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران. kafashpor @um.ac.ir

## ۱. مقدمه

برای پیشرفت و تحقق اهداف سازمانی نیاز به مدیریت صحیح است و در این بین با توجه به دانشی شدن عصر جدید، مدیریت منابع انسانی به عنوان یکی از وظایف پنج‌گانه مدیریتی فایول، بسیار با اهمیت است. در سیر تکاملی مدیریت منابع انسانی، توجه از مدیریت ماشینی (حقوق به ازای رعایت حداقل استانداردهای عملکرد) به نوعی از مدیریت منتج شده که هدف آن استفاده حداکثری از توان و استعداد نیروی انسانی است. در این سیر تکامل، مفهوم مدیریت استعدادهای سازمان شکل گرفته است. برسین (۲۰۰۶) تکامل منابع انسانی را در سه مرحله تفکیک می‌کند (۱). دپارتمان نیروی کار، دپارتمان منابع انسانی استراتژیک و مدیریت استعداد. به واقع در مرحله آخر تکامل، سعی می‌گردد استعدادهای سازمان که ارزشی خارق‌العاده برای سازمان دارند و ذخیره مدیریتی آتی سازمان نیز هستند با شیوه‌های متفاوت از بقیه کارکنان هدایت و سازماندهی شوند. به عنوان یک تعریف، مدیریت استعداد را می‌توان در راستای وظایف مدیریت منابع انسانی تعریف کرد که استخدام، توسعه، ارتقا و نگهداشت افراد نخبه در راستای اهداف فعلی و آتی را دنبال می‌کند (۲). این فرایند، مشکل سازمان را در آماده نبودن سرمایه انسانی موجود برای تصدی پست‌های رهبری از بین می‌برد (۳). از این رو، مطالعات مختلفی در خصوص بررسی جوانب گوناگون مدیریت استعداد صورت پذیرفته است. اما آنچه در مطالعات مغفول مانده، عدم توجه به تغییر ترکیب جمعیت‌شناختی در مطالعات مدیریت استعداد می‌باشد. به عبارتی الگوهای ارایه شده بدون در نظر گرفتن تنوع نیروی کار طراحی شده‌اند. در حالی که ترکیب نیروی کار در سراسر جهان و متعاقباً در ایران تغییر کرده است. متقاضیان دارای تحصیلات بالاتر و اعتقادات ارزشی و فرهنگی متفاوت‌تری هستند (۴، ۵، ۶). نمی‌توان تأثیر این تغییرات را بر مدیریت استعداد (به عنوان یکی از اقدامات منابع انسانی) نادیده گرفت. بسیاری از شرکت‌ها تنوع را در سطوح پایین مدیریتی و در سطح بدنه کارکنان عادی اعمال می‌کنند ولی زمانی که در جستجوی استعدادها و یا انتصاب رهبران و مدیران آتی خود هستند، به تنوع توجه نمی‌کنند (۷، ۸، ۹، ۱۰). از همین روست که آخرین مطالعات، تأکید بر مطالعه همزمان بحث مدیریت استعداد با موضوعات تنوع دارند (۷، ۱۱، ۱۲، ۱۳). با توجه به رشد پارادایم تنوع (۱۴، ۱۵)، در نظر نگرفتن این موضوع در طراحی الگوهای مدیریت استعداد، یک نقص محسوب شده و باید از طریق مطالعات مختلف چگونگی امکان پیوند دو مفهوم تبیین گردد. این مطالعه به دنبال پیوند دادن این دو مفهوم است. با توجه به گستره شاخص‌های تنوع، در این مطالعه صرفاً تنوع جنسیتی، قومیتی و سن مورد بررسی قرار گرفته است. تنوع جنسیتی ناظر به وجود زنان و مردان در محیط کار، تنوع قومیتی ناظر به وجود افراد با قومیت یا ملیت‌های مختلف در

محیط کار و تنوع سنی ناظر بر وجود نسل‌های مختلف در محیط کار است. به بیان بچرلر و وودوارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در یک سازمان متنوع، سه و یا گاهی چهار نسل با هم کار می‌کنند که هر کدام از این نسل‌ها دارای ارزش‌های متفاوت و هنجارها و فرهنگ‌های مختلفی هستند (۱۶). دو نسل آخر که در ادبیات به نسل X و Y شناخته می‌شوند؛ دیدگاه‌های کاملاً متفاوتی از دو نسل اول دارند (۱۶، ۱۷، ۱۸). برای نسل Y که جوان‌ترین نسل موجود در سازمان هستند؛ تعهد طولانی مدت به سازمان، یک سال است در حالی که نسل اول و دوم تعهد طولانی مدت را تمام عمر کاری خود تلقی می‌کنند همچنین مهم‌ترین ارزش کار برای دو نسل اول "کار سخت" است در حالی که برای نسل سوم اخلاق کار و برای نسل چهارم "اوقات فراغت" تعریف می‌شود (۱۶).

**بنیان‌های نظری حمایت‌کننده:** تئوری‌هایی چون سرمایه انسانی، مزیت رقابتی، قرارداد روانشناختی، عدالت سازمانی و برابری و ...، شالوده‌های نظری این ترکیب رویکردی می‌توانند قلمداد گردند. به اعتقاد بیکر<sup>۲</sup> (۱۹۶۴) اصولاً سرمایه‌گذاری روی افراد سازمان به همان اندازه‌ای که سرمایه‌گذاری روی تجهیزات برای سازمان‌ها اهمیت دارد، مهم و ارزش‌زا است (۱۹). بنابراین سرمایه‌گذاری روی استعداد‌های سازمان به عنوان بهترین افراد سازمانی (۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳) از اهمیتی بالاتر برخوردار است. پلویهارت، نیبرگ، ریلی و مالتاریچ<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) تعریف جامعی از سرمایه انسانی ارایه نمودند: "قابلیت‌ها و ظرفیت‌های فردی یا در سطح واحدی که بر مبنای دانش، مهارت، توانایی و سایر ویژگی‌های مرتبط با سازمان هستند و در تحقق اهداف سطح واحد نقش‌آفرینی می‌کنند" (۲۴). این تعریف با تعاریفی که از واژه "استعداد" در رویکرد مفعولی شده (۲۵، ۲۶) همپوشانی بسیاری دارد و به نوعی اشاره به مفهوم استعداد دارند. از سویی نادیده نگرفتن تنوع و شناسایی تفاوت‌ها به عنوان یک دارایی که در قالب مفهوم مدیریت تنوع بیان شده، اشاره به استفاده درست از سرمایه‌های سازمان دارد. در دیدگاه مزیت رقابتی، سازمان به دنبال مجموعه عوامل یا کسب توانمندی‌هایی است که شرکت را به نشان دادن عملکردی بهتر از رقبای قادر می‌سازد (۲۷). به بیان بارنی<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) از بین تمام منابع شناسایی شده، منابع انسانی شرکت به گونه‌ای اثربخش‌تر می‌توانند موقعیت رقابتی را تثبیت نمایند (۲۸). اجرا و پیاده‌سازی مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع در سازمان، سرمایه‌گذاری شرکت روی منابع انسانی خود را سامان و هدفمند می‌نماید. به این ترتیب با مدیریت صحیح استعداد‌های متنوع خود موجب بروز سطوح عملکردی بالاتری می‌شود که در نهایت این بهبود عملکرد به بهبود عملکرد کلی سازمان منجر خواهد شد. از دیدگاه تئوری قراردادهای روانشناختی، افراد دارای الگوهای ذهنی هستند

<sup>۱</sup>. Beecherler & Woodward

<sup>۲</sup>. Becker

<sup>۳</sup>. Ployhart, Nyberg, Reilly, Maltarich

<sup>۴</sup>. Barney

که بر آن اساس انتظارات و حدود تعامل آن‌ها با سازمان تعریف می‌شود (۲۹). استعدادهای سازمان انتظار دارند در مقابل نقشی که در پیشبرد اهداف سازمان ایفا می‌کنند، سازمان نیز انتظارات آن‌ها را خصوصاً از جنبه توسعه و پرداخت برآورده کند و در صورتی که سازمان سازوکار مدیریت درست استعدادهای خود را نداشته باشد، از نظر آن‌ها نقض قرارداد روانشناختی رخ می‌دهد (۲۹، ۳۰). این مسأله با مفهوم مدیریت استعداد خصوصاً نگهداشت استعدادها و مفاهیم تنوع رابطه تنگاتنگی دارد و اجرای توأمان آن‌ها منجر به احساس و ادراک برقراری قرارداد روانشناختی خواهد شد. از آنجایی که رعایت تنوع بر یکسانی و عدم تفاوت بین اکثریت موجود در سازمان با اقلیت موجود در سازمان تأکید دارد و مدیریت استعدادها بر عدم یکسانی رفتار سازمان در مواجهه با افراد پرتلاش و مستعد با افراد غیرمستعد؛ این موضوع به عنوان سازوکاری که می‌تواند متضمن ایجاد و احساس عدالت سازمانی باشد، قابل تأمل است.

احساس ادراک از عدالت، تأثیرات ثابت شده‌ای بر افزایش سطوح عملکردی دارد (۳۱). رویکرد ترکیبی مورد مطالعه در این پژوهش، می‌تواند متضمن ایجاد برابری در سازمان باشد. افراد سازمان نسبت ورودی و خروجی خود را با دیگران مقایسه می‌نمایند (۳۲، ۳۳، ۳۴). در صورتی که افراد از این فراگرد مقایسه، احساس ناعدالتی و نابرابری نمایند؛ دست به اقدام در جهت ایجاد تساوی زده و در نسبت ورودی‌ها و یا خروجی‌های خود تغییر ایجاد می‌کنند (۳۲). استعدادهای سازمان با توجه به ورودی بیشترشان به سازمان، طبعاً در این فراگرد مقایسه درگیر می‌شوند. افراد اقلیت سازمان نیز از این فراگرد مقایسه خارج نیستند. این افراد به دلیل کلیشه‌های منفی موجود در سازمان عموماً دریافتی کمتری به نسبت بقیه دارند و طبعاً احساس نابرابری بیشتری می‌کنند. مدیریت تنوع به عنوان ابزاری که بتواند فراگرد مقایسه را به سمتی سوق دهد که افراد احساس برابری با اکثریت سازمان داشته باشند، می‌تواند مطرح گردد. به نظر می‌رسد توجه توأمان به مدیریت استعداد و تنوع نیروی کار، علاوه بر تقویت هدف استعدادیابی، منجر به ایجاد مخزن با ثباتی از استعدادهای سازمان می‌گردد که صرف نظر از تفاوتشان با گروه اکثریت، رشد و ارتقا یافته‌اند. با توجه به تغییرات فرهنگی و ورود به کار افراد اقلیت و همزمان توجهات بیشتر به حقوق اقلیت‌ها، ضرورت چنین مطالعاتی بیش از پیش احساس می‌شود.

**موانع پیشرفت گروه‌های متنوع (اقلیت‌ها) در سازمان‌ها:** با مطالعه پژوهش‌های پیشین در خصوص اقلیت‌های سازمان، این مقاله موانع پیشرفت گروه‌های اقلیت را در دو دسته طبقه‌بندی نموده است.

**الف - جنبه‌های روانشناختی و ادراکی:** جنبه‌های روانی هم از سوی خود اقلیت و هم از سوی سایر افراد اکثریت می‌تواند به عنوان یک مانع عمل کند. از جنبه خود فرد، با توجه به این‌که افراد اقلیت، بیش‌تر زیر ذره‌بین نظارت و قضاوت قرار می‌گیرند و در صورت اشتباه در ایفای نقش کاری،

سرزنش بیشتری می‌شوند؛ بنابراین خود این افراد در پذیرش نقش‌های چالشی و مهم احتیاط بیشتری به خرج داده و در نتیجه تجارب کمتری کسب کرده و دیده نمی‌شوند (۳۵) در ادبیات از این حالت با عنوان سندرم ایمپاستر<sup>۱</sup> یاد شده است. این سندرم اشاره به حالتی دارد که فرد علی‌رغم وجود توانایی درونی به دلیل فقدان اعتماد به نفس، تلاشی برای موفقیت نمی‌کند. به عبارتی می‌تواند به عنوان فردی متقلب برچسب زده و شناخته شود (۳۶). همچنین می‌توان حالتی را متصور شد که اقلیت، به دلیل این که تا پیش از خود، فردی را از گروه اقلیت در پست خاصی ندیده است، گمان می‌کند که یک مسیر شغلی خاص که منتهی به آن پست شود، نمی‌تواند برای او مناسب باشد. به عبارتی فرد اقلیت، به گمان این که - نوعی ادراک و نه حقیقت - در شغل خاصی نمی‌تواند موفق باشد؛ هرگز تقاضای آن شغل یا پست را نکرده و برای کسب آن نیز تلاشی نمی‌کند.

از جنبه اکثریت، تمایل روانی افراد به دیگران مشابه، مانع مهم است. افراد به طور طبیعی تمایل دارند با افرادی که مشابه خود هستند، کار کنند. این شباهت در ویژگی‌هایی چون جنسیت، قومیت، زبان، فرهنگ و سایر ویژگی‌های ملموس جستجو می‌گردد. به طور خاص، اولین مرحله ظهور این حالت ادراکی، فرایند مصاحبه است. فرد ارزیاب گرایش به انتخاب مشابه خود دارد و از آن جایی که به طور تاریخی این اکثریت، مردان هستند، به طور سیستماتیک این اکثریت تقویت و اقلیت تضعیف می‌گردد. البته نوعی تفکر مدیریتی نیز وجود دارد که معتقد است شباهت اعضا عامل مهمی در انسجام تیم و سازمان است. این تفکر چون به دنبال تحقق اثربخشی از طریق انسجام هست، لذا با تنوع مخالفت می‌کند (۳۷، ۳۸، ۳۹).

رفتار اکثریت را می‌توان از جنبه تعصبات و کلیشه‌ها نیز مورد تحلیل قرار داد. این موضوعات در روانشناسی شناختی و اجتماعی ریشه دارد. روان‌شناسی شناختی مکتبی است که به بررسی فرایندهای درونی ذهن، از قبیل حل مسئله، حافظه، ادراک، شناخت، زبان و تصمیم‌گیری می‌پردازد. در این مکتب، تصاویر نقش مهمی در شبیه‌سازی‌های ذهنی ایفا می‌کنند و در انعکاس دادن پیامدهای یک عمل مفید واقع می‌شوند. آلپورت<sup>۲</sup> (۱۹۵۴) بیان می‌کند که انسان‌ها برای ساده کردن جهان پیرامون خود گرایش به طبقه‌بندی دارند. در این بین در دامنه‌ای جزئی‌تر و در مورد خود انسان‌ها، هر ویژگی که بتواند فرد الف را از فرد ب متمایز کند؛ می‌تواند مورد توجه و کمک قرار بگیرد (۴۰). بنابراین ویژگی‌هایی از جنسیت یا قومیت می‌تواند ملاک تمایز باشد و همین مسأله منشأ شکل‌گیری مفهوم درون-گروهی و بیرون-گروهی نیز می‌گردد. از این منظر عضو درون-گروهی بودن خوب قلمداد شده و برون-گروهی بودن یک بار منفی پیدا می‌کند (۴۱). علاوه بر این افراد سازمان یک مجموعه کلیشه‌ها و باورهای

<sup>۱</sup> . Imposter Syndrome

<sup>۲</sup> . Allport

ذهنی خاصی راجع به موقعیت‌های شغلی و پست‌های سازمانی نیز دارند. برای مثال عموماً دیده می‌شود که پرسنل بخش منابع انسانی زن هستند و یا در بخش مالی و تدارکات عموماً مردان حضور دارند. طبق این کلیشه، نوع خاصی از مشاغل برای برخی افراد مناسب‌تر است (۴۲). همه این تصویرسازی‌ها و کلیشه‌سازی‌ها می‌تواند به عنوان یک مانع برای پیشرفت گروه‌های اقلیت عمل کند.

**ب- جنبه‌های فرهنگی و جامعه‌شناختی:** فرهنگ هر جامعه نقش انکارناپذیری در جهت‌دهی رفتار افراد آن جامعه دارد. هافستد، فرهنگ ملی را برنامه‌ریزی جمعی ذهن می‌داند که گروهی از مردم را از سایرین متمایز می‌نماید (۴۳، ۴۴، ۴۵). هافستد از زمان ارایه الگوی خود، تاکنون سه بار آن را اصلاح و توسعه داده است. طبق اولین الگو ارایه شده، فرهنگ جوامع را می‌توان از چهار جنبه مورد بررسی قرار داد. این شاخص‌ها عبارتند از فردگرایی در مقابل جمع‌گرایی، عدم اطمینان در مقابل اطمینان، فاصله قدرت زیاد در مقابل فاصله قدرت کم، مردگرایی در مقابل زن‌گرایی (۴۳). در ویرایش دوم، بُعد جهت‌گیری طولانی‌مدت در مقابل جهت‌گیری کوتاه‌مدت اضافه شد (۴۶) و در سال ۲۰۱۰ مجدداً ویرایش الگو صورت گرفت و بعد خویشتن‌داری در مقابل افراط اضافه شد (۴۷). بعد اول یعنی فردگرا یا جمع‌گرا بودن نشان می‌دهد افراد یک جامعه از نقطه نظر تمایلشان به فعالیت‌های گروهی یا انفرادی چگونه‌اند و آیا منافع فردی یا منافع جمعی در اولویت آنهاست؟ بعد دوم نشان می‌دهد آیا افراد موقعیت‌های مبهم و عدم اطمینان را تحمل می‌کنند؟ بعد سوم نشان می‌دهد افراد با قدرت کم تا چه اندازه توزیع نابرابر قدرت را می‌پذیرند؟ بعد چهارم نشان می‌دهد آیا جامعه مبتنی بر ارزش‌های مردسالارانه چون ابراز وجود، قهرمانی، موفقیت، پاداش مادی است یا مبتنی بر ارزش‌هایی چون مهربانی، گذشت، فروتنی، همکاری، کیفیت زندگی و مراقبت از ضعف. بعد پنجم نشان می‌دهد آیا جامعه به دنبال فضیلت است یا حقیقت مطلق؟ بعد ششم نیز ناظر بر درجه کنترل افراد بر تکنانه‌ها و خواسته‌های خود است (۴۷-۴۳). این ویژگی‌ها بر پذیرش یا عدم پذیرش تنوع می‌تواند تأثیر داشته باشد. به نظر جوامعی که جمع‌گرا باشند به دلیل تمایل به مفهوم درون‌گروهی و اجتناب از برون‌گروهی بودن، تمایل به عدم پذیرش اقلیت‌ها دارند. همچنین جوامعی که فاصله قدرت در آن‌ها زیاد باشد افراد توزیع نابرابر قدرت بین اکثریت و اقلیت و محرومیت افراد متنوع/اقلیت‌ها را می‌پذیرند. اجتناب از عدم قطعیت نیز با ویژگی‌هایی چون عدم ریسک‌پذیری، عدم انعطاف‌پذیری و عدم تحمل نظرات مخالف نمود پیدا می‌کند که همه این ویژگی‌ها ناظر بر عدم پذیرش و اعتماد به اقلیت‌ها و افراد متنوع است. فرهنگ مردسالارانه نیز مخالف با پذیرش افراد متنوع و اقلیت‌هاست در حالی که فرهنگ زنانه، مبتنی بر پذیرش افراد اقلیت است. همچنین با بررسی ویژگی‌های جهت‌گیری کوتاه‌مدت و بلندمدت این طور ادراک می‌شود که جهت‌گیری کوتاه‌مدت، با ویژگی‌هایی چون تمرکز بر سنت، تمرکز بر گذشته و حال، تمرکز بر ثبات بیشتر متمایل با ارزش‌های ضد تنوع است و جهت‌گیری بلندمدت با ویژگی‌هایی چون تمرکز بر آینده، پویایی، روابط متقابل در ارتباطات اجتماعی و تمایل به رشد اقتصادی بیشتر منطبق با

پذیرش ارزش‌های تنوع است. جامعه خویش‌دار نیز آمادگی بیشتری برای اجرا و پذیرش ارزش‌های تنوع دارد. زیرا در این جوامع ارضای بی‌حد نیازها (که مطابق با خواسته‌های اکثریت عموماً تعریف می‌شوند)، کنترل می‌گردد. با توجه به دو مانع اشاره شده در فوق (جنبه‌های روانشناختی و ادراکی و جنبه‌های فرهنگی و جامعه‌شناسی) به نظر می‌رسد مدیریت تنوع چه در گستره ملی و چه در گستره سازمانی می‌تواند به عنوان سازوکاری برای رفع موانع نامبرده مورد استفاده قرار گیرد.

**مطالعات پیشین:** با توجه به جدید بودن ترکیب رویکردهای مدیریت استعداد و تنوع نیروی انسانی و در نتیجه کم بودن مطالعات کاملاً مشابه، چندین مطالعه داخلی و خارجی به شرح جدول ذیل قابل اشاره می‌باشند.

جدول ۱: خلاصه مرور مطالعات مشابه

| ردیف | نویسندگان<br>(سال)                                     | عنوان اثر                                                | نتایج                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱    | روشن،<br>برزگر و<br>یعقوبی<br>(۱۳۹۹)                   | طراحی الگوی<br>بنیادی سیستم<br>مدیریت<br>استعداد         | پس از مرور ادبیات در خصوص الگوهای مدیریت استعداد و در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف هر یک از آن‌ها الگو نهایی آرایه شده است. در الگو مزبور، سیستم مدیریت استعداد شامل سه بخش: جذب و انتخاب، آموزش و توسعه و نگهداشت است. قبل از فرایند جذب، با شناسایی پست‌های کلیدی و تحلیل شکاف در خصوص تقاضا، مخزن استعداد تقویت می‌گردد. در نهایت، بهبود تعهد، بهره‌وری، رضایت شغلی، انگیزه و درگیری کارکنان به عنوان نتایج ذکر شده‌اند (۴۸). |
| ۲    | حبیب‌پور،<br>قلی‌پور و<br>معمارزاده<br>طهران<br>(۱۳۹۷) | طراحی مدل<br>مدیریت<br>استعدادها در<br>صنعت<br>بانکداری  | با تحلیل مصاحبه‌ها، مقوله اصلی (مدیریت استعدادها) شامل تعیین مشاغل استراتژیک، تعیین ویژگی‌های استعداد، جذب و انتخاب، ارزیابی، توسعه، نگهداشت تعیین شد. در تعیین مشاغل استراتژیک، عامل مهم استراتژی استعداد بانک است و نتایج شامل افزایش بهره‌وری، سودآوری، رضایت شغلی، سهم بازار، تأمین نیروی انسانی متخصص و کاهش ترک شغل گزارش شده است (۴۹).                                                                                |
| ۳    | قلی‌پور و<br>افتخار<br>(۱۳۹۵)                          | آرایه مدل<br>مدیریت<br>استعداد به<br>روش نظریه<br>مبنایی | الگوی نهایی به روش داده‌بنیاد با تمرکز بر پیامدها، شرایط زمینه‌ای و فرایند مدیریت استعداد آرایه شده است. فرایند مدیریت استعداد شامل سه مرحله استعدادیابی، استعدادپروری و استعدادداری است. شرایط زمینه‌ای شامل درجه بلوغ سازمان، مدیریت و ویژگی‌های استعدادها گزارش شده و در نهایت، تقویت برند کارفرما، شکوفایی استعدادها و موفقیت سازمان به عنوان نتایج مطرح شده‌اند (۵۰).                                                   |

| ردیف | نویسندگان<br>(سال)                    | عنوان اثر                                                                           | نتایج                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۴    | هلمر و<br>لیند <sup>۱</sup><br>(۲۰۱۴) | کاربست رویکرد<br>تنوع در<br>مدیریت کردن<br>استعدادها در<br>سازمان‌های<br>بین‌المللی | با هدف درک چگونگی ادغام مدیریت استعداد و مدیریت تنوع در سازمان، ضمن بررسی فرایندهای مدیریت استعداد و نوع تنوع موجود در شرکت‌های مورد مطالعه بیان نمودند، ترتیبات کاری منعطف و اقدامات خاص نگهداشت، رصد تنوع در سطوح مختلف سازمان، اقدامات جذب و افزایش انگیزه استعدادهای متنوع و نشان دادن تعهد به موضوعات تنوع در سازمان در یک چرخه پیوسته منجر به شکل‌گیری مخزنی از نیروی انسانی متنوع می‌شود (۵۱).                                                     |
| ۵    | فینلیسون<br>(۲۰۱۶)                    | شناسایی<br>بهترین اقدامات<br>برای متنوع-<br>سازی پست‌های<br>مدیریتی                 | از طریق اجرای سه دور روش دلفی و مصاحبه با مدیران شرکت‌ها، ۲۱ مورد از بهترین اقدامات برای ایجاد تنوع جنسیتی و نژادی در سطوح مدیریتی را فهرست می‌کند. این ۲۱ اقدام در ۵ استراتژی جایابی شده‌اند که عبارتند از مشاوره و مربی‌گری، بهبود فرهنگ سازمان، جلب حمایت مدیران ارشد، استخدام فعال، سیاست تنوع فعال و پویا (۹).                                                                                                                                       |
| ۶    | اوکورو <sup>۲</sup><br>(۲۰۱۶)         | استعداد متنوع:<br>افزایش تنوع<br>جنسیتی در<br>مدیریت پروژه                          | الگویی مفهومی از عوامل موثر بر تنوع استعدادها البته با تمرکز بر تنوع جنسیتی ارائه شده است. برای افزایش راندمان پروژه‌ها، نباید صرفاً بر افزایش مهارت افراد متمرکز شد بلکه می‌توان با شریک کردن زنان و انتصاب آن‌ها در سطوح مختلف مدیریتی، راندمان را بهبود بخشید. به عبارتی، نوعی چهارچوب تغییر ارائه شده است که امکان ایجاد تنوع جنسیتی را در استعدادها و مناصب مدیریتی هموار می‌کند. الگو شامل ۵ جز می‌باشد: رهبری، فرایندها، فرهنگ، نوآوری و رشد (۱۰). |

## ۲. روش پژوهش

این پژوهش با هدف توسعه دانش کاربردی با رویکرد استقرایی انجام شده است. استراتژی پژوهش، داده بنیاد است. علت انتخاب این استراتژی، ناشناخته بودن چگونگی پیوند دو مفهوم مدیریت استعداد و مدیریت تنوع است (۱۱). ثانیاً از آنجا که کشف یک فرایند هدف تحقیق می‌باشد، استراتژی نظریه داده بنیاد نسبت به سایر استراتژی‌های کیفی با این مطلوب سازگاری بیشتری دارد. با توجه به اینکه رویکرد ظاهرشونده گلizersی الگوهای متنوع‌تری را جهت تلفیق داده‌ها ارائه می‌دهد، این رویکرد در این پژوهش انتخاب شد (۵۲). محقق از طریق مصاحبه با مدیران امور قراردادهای سه شرکت برتر برق منطقه‌ای (از نظر شرکت مادر تخصصی توانیر) فهرستی شامل ۲۷ شرکت تهیه نمود. بنابراین جامعه شامل مدیران منابع انسانی و مدیران عملیاتی/سرپرستان کارشناسان ۲۷ شرکت مشاوره مهندسی در

<sup>۱</sup>. Hellmér

<sup>۲</sup>. Okoro

صنعت برق تعیین شد. محقق به روش گلوله برفی با رویکرد هدفمند با مدیران منابع انسانی و مدیران عملیاتی شرکت‌هایی مصاحبه کرد که دارای فرایند مدیریت استعداد در سازمان خود بودند. در خصوص مدیران عملیاتی؛ محقق فقط با آن دسته از مدیران عملیاتی مصاحبه کرد که از اطلاعات کافی و مناسب برخوردار باشند. بنابراین با انتخاب چهار شاخص این افراد را انتخاب نمود: ۱- حداقل دارای سه نفر به عنوان زیر مجموعه از شهرهای مختلف (ترجیحاً قومیت‌های مختلف) باشد ۲- پرسنل تحت مدیریت آن‌ها شامل هم زن و هم مرد باشد ۳- در افراد تحت مدیریت آن‌ها تفاوت سنی جوان‌ترین و مسن‌ترین پرسنل حداقل ۲۰ سال باشد ۴- حداقل یکبار در فرایند جذب و استخدام اعمال نظر کرده باشد.

جدول ۲: ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌گان (منبع: یافته‌های نگارندگان)

| پست سازمانی | مدیریت        | رئیس گروه    | مجموع         |
|-------------|---------------|--------------|---------------|
|             | ۱۴ نفر        | ۱۲ نفر       | ۲۶ نفر        |
| سنوآت خدمت  | بین ۱ تا ۱۰   | بین ۱۰ تا ۲۰ | بالا تر از ۲۰ |
|             | ۶             | ۱۶           | ۴             |
| جنسیت       | زن            | مرد          | مجموع         |
|             | ۹             | ۱۷           | ۲۶            |
| سن          | ۳۰ تا ۴۰      | بین ۴۰ تا ۵۰ | بالای ۵۰      |
|             | ۹             | ۹            | ۸             |
| تحصیلات     | لیسانس و کمتر | فوق لیسانس   | دکتری         |
|             | ۷             | ۱۴           | ۵             |

ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه بوده که به صورت نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. به بیان کر<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) قابلیت اعتماد در رویکرد ظاهرشونده گلیزری با چهار معیار سنجیده شد: ۱- تناسب نظریه با داده‌ها<sup>۲</sup>: به این معنا که مقوله‌ها و نظریه باید با داده‌ها تناسب داشته باشد. یعنی محقق نباید در راستای تایید نظریه موجود در ذهن خود، داده‌سازی نماید. در این پژوهش محققان در طول انجام تحقیق همواره سعی نمودند جانب اخلاق را در همه مراحل تحقیق از گردآوری داده‌ها و انجام مصاحبه‌ها تا پیاده‌سازی و تفسیر آن‌ها رعایت نمایند تا ظهور نظریه از درون داده‌ها باشد ۲- مرتبط بودن نظریه داده بنیاد<sup>۳</sup>: باید نظریه آرایه شده حاصل انعکاس واقعی رویدادها باشد. استفاده محقق از نرم افزار، اخذ مستمر نظرات مصاحبه‌شوندگان، مراجعات مکرر محقق برای درک عمیق صحبت‌های مصاحبه‌گر که گاهی بعد از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها رخ می‌داد، همگی منعکس‌کننده آن است که نظریه نهایی، بیان‌گر همان چیزهایی است که در طی

<sup>۱</sup>. Kerr

<sup>۲</sup>. The "fit" of the theory to the data

<sup>۳</sup>. The "relevance" of the grounded theory

فرآیند گردآوری داده‌ها در جریان بوده است. ۳- کاربردپذیری<sup>۱</sup>: نظریه باید آن‌چه را در گذشته اتفاق افتاده تشریح کند، وقایع آتی را پیش‌بینی و آن‌چه را که در قلمرو واقعی هم اکنون اتفاق می‌افتد، تفسیر کند. در این پژوهش، برای این منظور، پس از تدوین الگوی نهایی، با استفاده از دو روش بازبینی مشارکت کنندگان<sup>۲</sup> و مرور خبرگان غیر شرکت کننده<sup>۳</sup> تحقق یافت. محقق با مراجعه به ۴ تن از مصاحبه کنندگان و ارایه و توضیح الگو نهایی و نیز دریافت نظرات خبرگان غیر شرکت کننده از کاربردپذیری نظریه اطمینان ایجاد کرد. ۴- قابلیت اصلاح<sup>۴</sup>: نظریه باید با بروز نشانه‌های جدید و یا مرور ادبیات قابلیت اصلاح و توسعه داشته باشد (۵۳). در این پژوهش نیز الگو نهایی به گونه‌ای است که اگر محققان دیگر به جنبه‌های ظریف‌تری از مسأله بخواهند بپردازند و متغیرهای دیگری را مورد بررسی قرار دهند امکان اضافه کردن و توسعه الگو برای آن‌ها فراهم است.

کد گذاری داده‌ها در دو مرحله کدگذاری حقیقی و نظری انجام گرفت. در کدگذاری حقیقی، پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، اقدام به کدگذاری باز به روش سطر به سطر شد. فرآیند کدگذاری باز، با ظهور مقوله‌ی محوری پایان می‌یابد. در این پژوهش اثرات ظهور مقوله محوری در مصاحبه ششم نمایان شد. این مقوله محوری ابتدا، "تلفیق مدیریت استعداد و مدیریت تنوع" نامگذاری شد ولی همان‌طور که گلیر<sup>۵</sup> (۱۹۷۸) بیان می‌کند نام مقوله محوری در مراحل بعدی کدگذاری بارها می‌تواند اصلاح و بهبود یابد (۵۲) که در این پژوهش در نهایت به "الگوی مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع" اصلاح شد. بعد از شناسایی کدهای اولیه، کدهایی که به یک مفهوم مشابه اشاره داشتند؛ در قالب یک کد ثانویه، ادغام شدند. سپس کدهای ثانویه مشابه کنار هم قرار گرفته و طبقات (مفاهیم) را تشکیل دادند. برای هر طبقه عنوان مناسبی که قابلیت پوشش کلیه کدهای ثانویه یک مجموعه را داشته باشند، در نظر گرفته شد. مرحله نهایی فرایند، کدگذاری نظری است. گلیر به پژوهشگران پیشنهاد می‌دهد که در صورت نیاز می‌توانند از یکی از خانواده‌های کدگذاری که او معرفی کرده است برای تعیین روابط بین مقوله‌های شناسایی شده در پژوهش، استفاده کنند (۵۳) تا در نهایت تئوری خود را نظم دهند. در این پژوهش، خانواده ۶C به بهترین نحو می‌توانست ارتباط بین مقولات و طبقات را تبیین نماید. در جدول ذیل نمونه‌ای از کدگذاری‌های صورت گرفته، نشان داده شده است.

جدول ۳- نمونه‌ای از کدگذاری‌های صورت گرفته (سبک رهبری)

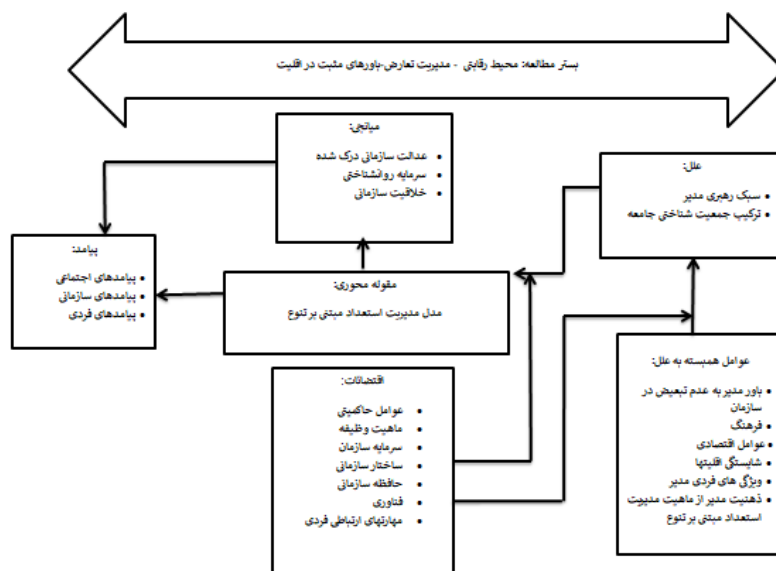
| کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی |           |                |                       | کدگذاری نظری                                                                            |
|-------------------------------|-----------|----------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| مقوله                         | طبقه      | کد ثانویه      | کد اولیه              | برخی از مصادیق                                                                          |
| علل اصلی                      | سبک رهبری | ارتباط رهبر با | صمیمیت - همدلی-احترام | -برقراری چنین رویه‌ای مستلزم یک مدیری هست که خوش برخورد، مهربان باشه و پیش داوری قبلی و |

<sup>1</sup> The "work" or applicability of the get<sup>2</sup> Member Checking<sup>3</sup> External Audit<sup>4</sup> Modifiability of the theory<sup>5</sup> Glaser

| کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                   |             | کدگذاری نظری |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------|--------------|
| <p>تعبصبات خاص منفی به اقلیتها نداشته باشد.</p> <p>-مدیر باید بتونه با همه افراد متنوع زیر دستش ارتباط برقرار کنه و تو موقعیتهای مختلف قادر به درک شرایط اونها باشه. مدیر تک بعدی که صرفاً شرایط خودشو به همه تعمیم میده نمیتونه تو این چهارچوب کار کنه.</p> <p>-به شخصه هیچ وقت به شخصیت افراد که نتیجه تنوع بوده توهین نکردم خودم مدیری داشتم که با هر اشتباهی می گفت "شما خانمها چرا اینجور هستین؟! همه چیز رو به جنسیتتم ارتباط میداد.</p> <p>-شیوه انگیزه دادن مدیر به زیر دستی که ۲۹ سال از خدمتش می گذره با زیر دستی که شش ماه داره کار میکنه باید متفاوت باشه همینطور در مورد زن و مرد.</p> <p>انگیزه های متفاوتی دارن و مدیر باید قادر به درک اون ها باشه.</p> <p>-اقلیتها توسط اکثریت پس زده میشن مدیر باید تو تیم سازوکاری پیاده کنه که اینها به حاشیه رانده نشن. به نظرم اقلیتها باید تحت حمایت بیشتری قرار بگیرند. مثلاً مدیر جلسه رو باید طوری مدیریت کنه که اون اقلیت رو وادار به مشارکت کنه.</p> <p>-استعدادها چون مسایل مهمتری بهشون واگذار میشه اشتباهاتشون هم دامنه بزرگتری داره مدیر باید اینجور مواقع نقش حمایتی داشته باشه نه اینکه هیزم رو ازش بریزه وگرنه دفعه بعد اون فرد داوطلب انجام اون کار نمیشه...</p> | <p>و کرامت -<br/>برانگیختن<br/>پیروان - حمایت</p> | <p>پیرو</p> |              |

### ۳. یافته‌های پژوهش

در مرحله کدگذاری باز ۲۴۰ کد اولیه شناسایی شد. این کدها در مرحله بعدی در ۵۸ کد ثانویه جای گرفت. کدهای ثانویه در نهایت طبقات ۲۵ گانه را تشکیل دادند. شکل شماره ۱ نمای شماتیک از الگوی کیفی به دست آمده را نشان می‌دهد. همچنین جداول شماره ۴، ۵، ۶ کدهای ثانویه و طبقات شناسایی شده را تلخیص نموده است.



شکل ۱: الگوی نهایی پژوهش

سبک رهبری و ترکیب جمعیت شناختی نیروی کار به عنوان علل اصلی شناسایی شدند. باور به عدم تبعیض از سوی مدیر، شایستگی اقلیتها، ویژگیهای فردی مدیر، ذهنیت مدیر از ماهیت استعداد مبتنی بر تنوع، عوامل فرهنگی، عوامل اقتصادی به عنوان عوامل همبسته و سرمایه سازمانی، حافظه سازمانی، ماهیت وظیفه، فناوری، ساختار سازمانی، مهارت‌های ارتباط فردی و عوامل حاکمیتی به عنوان عوامل اقتضایی تعیین شدند. کدهای ثانویه مربوط به هر طبقه، در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۴: علل اصلی، عوامل همبسته و اقتضائات

| ردیف | کدهای ثانویه                               | طبقه‌ها   | کدگذاری  |
|------|--------------------------------------------|-----------|----------|
| ۱    | ارتباط رهبر با پیرو (روابط بین فردی رهبر)  | سبک رهبری | علل اصلی |
| ۲    | رفتارهای کاری رهبر                         |           |          |
| ۳    | بیشتر شدن جمعیت زنان در نیروی آماده به کار |           |          |
| ۴    | تنوع سنی در جمعیت جویای به کار             |           |          |
| ۵    | تراکم جمعیت اقلیت قومی نخبه در شهرها       |           |          |

| ردیف | کدهای ثانویه                                      | طبقه‌ها               | کدگذاری                   |
|------|---------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| ۶    | باور به برقراری عدم تبعیض از جنبه امکان پذیر بودن | باور مدیر به برقراری  | عوامل<br>همبسته به<br>علل |
| ۷    | باور به عدم تبعیض از جنبه ایدئولوژیک(باور قلبی)   | عدم تبعیض             |                           |
| ۸    | شایستگی شغلی در اقلیت‌های سازمان                  | شایستگی اقلیت‌ها      |                           |
| ۹    | شایستگی اخلاقی در اقلیت‌ها                        |                       |                           |
| ۱۰   | ویژگی‌های شخصی و اجتماعی                          | ویژگیهای فردی مدیر    |                           |
| ۱۱   | ذهنیت شناختی از مفهوم استعداد                     | ذهنیت مدیر از مفهوم   |                           |
| ۱۲   | ذهنیت شناختی از مدیریت تنوع                       | مدیریت استعداد        |                           |
| ۱۳   | مقصد نتیجه                                        | مبتنی بر تنوع         |                           |
| ۱۴   | هنجارهای سازمانی                                  | فرهنگ                 |                           |
| ۱۵   | عدم امنیت شغلی                                    | عوامل اقتصاد کلان     |                           |
| ۱۶   | افزایش هزینه‌ها                                   |                       |                           |
| ۱۷   | توسعه متوازن                                      |                       |                           |
| ۱۸   | تمرکز آموزشی                                      |                       |                           |
| ۱۹   | سرمایه ملموس                                      | سرمایه سازمان         | اقتضانات                  |
| ۲۰   | سرمایه ناملموس                                    |                       |                           |
| ۲۱   | حافظه جاری از عملکرد اقلیت                        | حافظه سازمان          |                           |
| ۲۲   | حافظه تاریخی از عملکرد اقلیت                      |                       |                           |
| ۲۳   | نتیجه مورد انتظار                                 | ماهیت وظیفه           |                           |
| ۲۴   | چگونگی انجام وظیفه                                |                       |                           |
| ۲۵   | فناوری سازمان                                     | فناوری                |                           |
| ۲۶   | فناوری محیط                                       |                       |                           |
| ۲۷   | رسمیت                                             | ساختار سازمانی        |                           |
| ۲۸   | کنترل                                             |                       |                           |
| ۲۹   | مهارت‌های کلامی و رفتاری                          | مهارت‌های ارتباط فردی |                           |
| ۳۰   | مهارت‌های شنوایی                                  |                       |                           |
| ۳۱   | مهارت‌های ادراکی                                  |                       |                           |
| ۳۲   | درون حاکمیتی                                      | عوامل حاکمیتی         |                           |
| ۳۳   | برون حاکمیتی                                      |                       |                           |

فرایند اصلی، مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع است که شامل ایجاد همسویی استراتژیک، شناسایی و جذب استعداد، توسعه استعداد متنوع و نگهداشت استعداد متنوع می‌باشد. مدیریت تعارض، محیط رقابتی و باورهای مثبت در اقلیت‌ها به عنوان بستر مشخص شدند. کدهای ثانویه مربوط به هر طبقه، در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۵: فرایند اصلی و بستر

| ردیف | کدهای ثانویه                               | طبقه ها                                             | کدگذاری          |
|------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------|
| ۱    | ایجاد همسویی استراتژیک                     | مدیریت استعداد<br>مبتنی بر تنوع                     | فرایند اصلی      |
| ۲    | شناسایی و جذب استعداد                      |                                                     |                  |
| ۳    | توسعه استعداد متنوع                        |                                                     |                  |
| ۴    | به کارگیری و نگهداشت استعداد متنوع         |                                                     |                  |
| ۵    | بعد شخصی/شناختی                            | مدیریت تعارض                                        | زمینه یا<br>بستر |
| ۶    | بعد ساختاری                                |                                                     |                  |
| ۷    | محوریت دانش                                | محیط رقابتی                                         |                  |
| ۸    | تشدید رقابت                                |                                                     |                  |
| ۹    | (دگرباوری) باورهای مثبت اقلیت راجع به محیط | باورهای مثبت در اقلیت‌ها<br>(خوش بین بودن اقلیت‌ها) |                  |
| ۱۰   | (خودباوری) باورهای مرتبط با درون فرد       |                                                     |                  |

سرمایه روانشناختی، ادراک از عدالت سازمانی، خلاقیت سازمانی به عنوان میانجی طبقه‌بندی شدند. نتایج نیز در سه دسته پیامدهای سازمانی، فراسازمانی و فردی جایابی شدند. پیامدهای رفتاری سازمان شامل تمایل به ماندن، یادگیری جمعی، ممانعت از شکل‌گیری انسجام مخرب در تیم، تقویت روحیه شایسته‌سالاری، بروز رفتارهای فرانقشی در اقلیت‌ها، بروز سوتفاهم در محیط‌های کاری، ایجاد تنش و درگیری‌های لفظی، مقاومت کمتر افراد در جابه‌جایی‌ها، تأیید نظرات افراد مسن (به عنوان هنجار اجتماعی) و عدم بیان نظر شخصی توسط جوانان، نشاط و شادابی در تیم می‌باشد. پیامدهای کاری سازمان شامل افزایش هزینه‌های کوتاه‌مدت، صرفه‌جویی در هزینه‌های بلندمدت، انعطاف‌پذیری بیشتر، بهبود کیفیت تصمیمات، کندشدن فرایند تصمیم‌گیری، تشدد آراء، مشروعیت محلی، اشتراک دانش، پوشش محدودیت‌های ذهنی/فیزیکی ناشی از جنسیت در تیم، بهبود وجه اجتماعی و جذابیت سازمانی، تقویت هدف استعدادیابی و دشوار شدن هماهنگی است.

سرمایه‌های فراسازمانی شامل اتحاد و همبستگی افراد جامعه، عدم مهاجرت نخبگان اقلیت، مشارکت اقلیت‌ها در ساختارهای اجتماعی و سیاسی است. پیامدهای روانی فردی شامل رضایت شغلی، انگیزش همه کارکنان، کاهش استرس ناشی از ناهمگنی برای اقلیت است. پیامدهای کاری فردی شامل افزایش تلاش و بهبود عملکرد، خروج از انزوا و گوشه‌نشینی است. کدهای ثانویه مربوط به هر طبقه در جدول ذیل نشان داده شده‌اند.

جدول ۶: عوامل میانجی و نتایج

| ردیف | کدهای ثانویه                | طبقه ها           | کدگذاری          |
|------|-----------------------------|-------------------|------------------|
| ۱    | پیامدهای رفتاری             | پیامدهای سازمانی  | نتایج غیر مستقیم |
| ۲    | پیامدهای کاری               |                   |                  |
| ۳    | سرمایه‌های اجتماعی          |                   |                  |
| ۴    | پیامدهای روانی              |                   |                  |
| ۵    | پیامدهای کاری               |                   |                  |
| ۶    | عزت نفس                     | سرمایه روانشناختی | عوامل میانجی     |
| ۷    | حسن ظن                      |                   |                  |
| ۸    | عدم حسادت                   |                   |                  |
| ۹    | امید به آینده و انتظار مثبت |                   |                  |
| ۱۰   | اعتماد                      |                   |                  |
| ۱۱   | عدالت رویه‌ای               | ادراک از عدالت    |                  |
| ۱۲   | عدالت توزیعی                |                   |                  |
| ۱۳   | عدالت تعاملی                |                   |                  |
| ۱۴   | شناسایی مساله               | خلاقیت سازمانی    |                  |
| ۱۵   | ارایه و اجرای راه حلها      |                   |                  |

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

مدیران در موفقیت و اجرای تصمیمات سازمانی و اصولاً اجرای هر گونه تغییر، نقشی انکارناپذیر دارند. در جامعه مورد مطالعه نیز در اجرای مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع، نشان داده شد؛ مدیرانی که در رابطه با زیر دستان خود بر ایجاد صمیمیت و همدلی تأکید دارند و در ارتباطات خود احترام و کرامت را اولویت قرار می‌دهند و از هر فرصتی برای انگیزش افراد بهره گرفته و در موقعیت‌های مختلف حامی کارکنان هستند و رفتارهای کاری آن‌ها با اولویت قرار دادن شاخصه‌هایی چون جلب اعتماد، تقویت همکاری، صبر و عدم تعجیل، پذیرش سبک شخصی افراد، کمالگرایی، موافق تغییر و ریسک و تعهد به سازمان باشند؛ ایجاد کننده مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع هستند. این یافته با برخی مطالعات قبلی (۹، ۱۰، ۵۱) مطابقت دارد اما برخلاف آن‌ها، صرفاً به آرایه راهکارهای مدیریتی محدود

نگشته بلکه سبک رهبری مناسب را نیز معرفی نموده است. همچنین توجهات را به سمت اهمیت ترکیب جمعیت شناختی نیروی کار سوق می‌دهد. به عبارتی در جامعه‌ی متنوع، تأثیر فیلترهای ضد تنوع کم‌اثرتر می‌شود. وقتی نسبت افراد اقلیت به کل جامعه در نیروی کار بیشتر باشد، احتمال بیشتری برای قرار گرفتن این افراد در سبد انتخابی وجود دارد.

وجود فرهنگ مبتنی بر شایسته‌سالاری و موافق تغییر و نوآوری در سازمان بر سبک مدیر و تصمیم‌گیری اثر دارد. این یافته در مطالعات پیشین نیز (۹،۱۰) اشاره شده‌اند. روند توسعه اقتصادی و اجتماعی کشورها نشان می‌دهد کشورهایی که از نظر توسعه اقتصادی در سطوح بالاتری هستند؛ مشارکت اقلیت‌ها در آن‌ها بیشتر است. اما در این تحقیق، مشکلات اقتصادی عامل محرک معرفی شده است. همراستا با این یافته در مطالعه‌ی دیگری، در ایران ضعیف شدن اقتصاد یکی از دلایل مهم در ورود به کار اقلیت‌ها و تغییر ترکیب جمعیت نیروی کار معرفی شده بوده است (۵۴). این یافته می‌تواند زمینه‌ساز انجام مطالعات بیشتر توسط سایر محققان باشد و نقش متغیرهای مداخله‌گر بررسی گردد.

دو متغیر "باور مدیریت به عدم تبعیض" و "ذهنیت مدیر از ماهیت مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع"، در حوزه‌ی وسیع‌تر، نمود خاص‌تر مطالعاتی هستند که تأثیر نگرش بر رفتار را ثابت نموده‌اند (تئوری رفتار برنامه‌ریزی شده<sup>۱</sup>). به عبارتی این متغیرها با تأثیرگذاری بر سبک رهبری مدیر، نقش آفرینی می‌کنند. ویژگی‌های فردی مدیر و شایستگی اقلیت‌ها نیز بر سبک رهبری تأثیرگذار است.

حاکمیت نیز با وضع قوانین ضد تبعیض، بر سبک نامناسب رهبری و ترکیب جمعیت شناختی نیروی کار تأثیرگذار است. البته این تأثیرگذاری می‌تواند از جنبه منفی و معکوس نیز باشد.

در خصوص ماهیت وظیفه، این متغیر بیشتر از جنبه مؤلفه دورکاری در مطالعات حوزه تنوع مورد بررسی قرار گرفته است. اما مطالعه حاضر به درکی عمیق‌تر از ابعاد ماهیت وظیفه منجر شده و علاوه بر دورکاری عواملی چون اولویت کیفیت بر کمیت، مزیت نسبی اقلیت‌ها در انجام بهتر وظیفه، عدم مزیت نسبی اکثریت در انجام وظیفه و فکری بودن وظیفه و امکان انجام وظیفه در قالب تیم را نیز مطرح نموده است.

علاوه بر برند سازمان که در مطالعات قبلی اشاره شده‌اند (۵۵)، نقش برند استعدادهای موجود سازمان و توان مالی سازمان را بر مدیریت استعدادهای متنوع نیز مطرح شده است. به عبارتی وجود استعداد در سازمان خود عاملی برای جذب استعدادهای دیگر معرفی شده است.

تنوع نیروی انسانی از بعد تنوع شناختی (تنوع در باورها، ارزش‌ها، اعتقادات) دانش و حافظه سازمانی را تقویت می‌نماید (۵۶) پژوهش جاری نشان داد حافظه و دانش سازمانی نیز می‌تواند بر

---

<sup>1</sup>. Theory of planned behavior

پذیرش تنوع نیروی انسانی تأثیر داشته باشد. افراد از تجربه های خود می آموزند و معیار تصمیم گیری- های آتی خود می کنند.

اهمیت وجود قوانین مدون، شفاف و عادلانه در سازمان در مطالعات قبلی (۱۰، ۵۱) اذعان شده ولی مطالعه جاری علاوه بر این موضوع، تأثیر ساختار مبتنی بر تیم و جغرافیا را بیان نموده است. علاوه بر این در جامعه مورد مطالعه، بررسی ها نشان داد، استفاده از افراد متنوع در واحدهای ستادی به واسطه فشار واحدهای صفی به منظور تسریع دادن در انجام کار، کمتر است. به عبارتی مدیران در واحدهایی که در انجام وظیفه مستقل از سایر واحدها هستند، راحت تر برنامه های تنوع خود را اجرایی می کند. گذشته از وابستگی واحدها، استقلال مدیر و قدرت در پیش برد برنامه ها و تحت تأثیر و فشار سایر مدیران قرار نگرفتن نیز بسیار مهم بوده است. اگر چه همه مدیران، در نمودار سازمانی مدیر هستند؛ اما میزان قدرت آن ها یکسان نیست و بسته به نوع وظیفه واحد، دارای سطوح قدرت متفاوتی از هم هستند. مدیران در سطوح قدرتی ضعیف، در اجرای برنامه های تنوع عموماً تحت نفوذ مدیران با قدرت تر هستند.

در جامعه مورد مطالعه با توجه به اینکه ماهیت و اساس کار مبتنی بر ارایه مشاوره است؛ لزوم برخورداری افراد از مهارت های ارتباطی فردی به کرات مطرح شد. در چنین صناعی اساس موفقیت بر ایجاد ارتباطات صحیح است و چنانچه افراد سازمان از این توانایی برخوردار نباشند، مدیر با چالش های زیادی در اجرای سیاست های تنوع مواجه می گردد.

عدالت سازمانی، سرمایه روانشناختی و خلاقیت سازمانی به عنوان عوامل میانجی در مطالعات پیشین (۵۷، ۵۸، ۵۹) به نوعی مطرح شده اند. در خصوص سرمایه روانشناختی، نوآوری پژوهش در این بخش، معرفی مفاهیمی چون عزت نفس، حسن ظن، عدم حسادت و افزایش امید است که علاوه بر عنصر اعتماد معرفی شده اند.

نگاه دقیق تر به نتایج به دست آمده نیز نشان می دهد؛ مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع گاه دارای پیامدهای منفی بوده است که در اجرا نباید از آن غافل شد. در موضوع استرس، برخی مطالعات اعلام کرده اند، تنوع موجب افزایش استرس می شود (۶۰). بدیهی است اگر موضوع را از زاویه اقلیت موجود در تیم بنگریم؛ با افزایش تنوع در یک تیم، استرس گروه اقلیت به واسطه افزایش همگنی با سایر اعضا کم خواهد شد. بنابراین نمی توان بیان کرد نتیجه این پژوهش معکوس مطالعات قبل است بلکه از زاویه دیگر گزارش شده است. از همین منظر "مقاومت کمتر افراد در جابه جایی ها" نیز قابل توضیح است. به عبارتی یکی از دلایل مهم در نشان دادن مقاومت از سوی کارکنان در جابه جایی ها، اجتناب از استرس ناهمگونی است و چنانچه تنوع در سازمان یا تیم های کاری لحاظ گردد، مقاومت برای عدم جابه جایی کاهش می یابد.

معتقدان به پلورالیسم فرهنگی<sup>۱</sup> (تکثرگرایی فرهنگی)، بیان می‌کنند تکثرگرایی فرهنگی موجب برقراری دموکراسی است (۶۱) این موضوع همپوشانی زیادی با نتایج فراسازمانی این مطالعه دارد. از این منظر، سیاست‌های تنوع، همراستا و تقویت‌کننده تکثرگرایی فرهنگی و برقراری دموکراسی است. در خصوص نتایج به دست آمده درباره رفتارهای فرانقشی و ایفای مسئولیت اجتماعی در سازمان‌ها، مطالعات دیگری (۶۲) نیز هستند که یافته فوق را - خصوصاً راجع به تنوع جنسیتی - گزارش کرده‌اند که به واسطه مطالعات دیگری (۶۳، ۶۴) که رابطه بین انجام مسئولیت اجتماعی و کسب مشروعیت محلی را ثابت نمودند می‌توان نتیجه گرفت ایجاد تنوع می‌تواند زمینه‌ساز کسب مشروعیت محلی باشد که در تحقیق پیش‌رو مستقیماً به عنوان یکی از نتایج مدیریت استعداد مبتنی بر تنوع، به دست آمده است.

با توجه به حوزه وسیع مورد مطالعه در این پژوهش لزوم بررسی‌های عمیق و با دامنه محدودتر می‌تواند نتایج بیشتری ارائه دهد. برای این منظور در تحقیقات آتی می‌توان سطح بررسی را به یک سازمان خاص که در اجرایی نمودن این استراتژی موفق عمل نموده، محدود کرد و مطالعه را به صورت مطالعه‌ی موردی اجرا کرد. همچنین محدود کردن الگو و پرداختن به عوامل ایجادکننده، عوامل زمینه‌ای یا تعدیل‌کننده، می‌تواند به فهرست بلندتری از عوامل استخراج شده منجر گردد. همچنین بررسی مجزای فرایند یا نتایج کسب شده یا بررسی یک نوع خاص از تنوع برای مثال، جنسیتی یا سن یا قومیت و ... نیز در قالب موضوعات فوق پیشنهاد می‌گردد. در نهایت در گامی جلوتر، بررسی و مقایسه بین رویکردهای مدیریت تنوع در بستر فرهنگی سازمان پیشنهاد می‌گردد.

## ۵. منابع

1. Bersin J. Talent management: What is it? Why now. May. Çevrimiçi: [http://www. bf. umich. edu/docs/KeyReferenceArticles. pdf](http://www.bf.umich.edu/docs/KeyReferenceArticles.pdf), Erişim. 2006;21.
2. Boussebaa M, Morgan G. Managing talent across national borders: the challenges faced by an international retail group. Critical perspectives on international business. 2008 Feb 1.
3. Hughes JC, Rog E. Talent management: A strategy for improving employee recruitment, retention and engagement within hospitality organizations. International Journal of Contemporary Hospitality Management. 2008 Oct 3;20(7):743-57.
4. Friedman TL. It's a flat world, after all. The New York Times. 2005 Apr 3; 3:33-7.
5. Briscoe DR, Schuler RS. International human resource management: Policy and practice for the global enterprise. Psychology Press; 2004.
6. Garib G. Diversity is in the eye of the beholder: Diversity perceptions of managers. The Psychologist-Manager Journal. 2013 Feb;16(1):18.
7. Chin JL. Introduction to the special issue on diversity and leadership. American Psychologist. 2010 Apr;65(3):150.
8. Groysberg B, Connolly K. Great leaders who make the mix work. doctoral dissertation.2016.
9. Finlayson JA. Best practices for diversifying senior management positions .2016. Doctoral dissertation, The University of the Rockies.

<sup>1</sup>. Cultural Pluralism

10. Okoro T. Diverse talent: Enhancing gender participation in project management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2016 Jul 14; 226:170-5.
11. McGuire D, Bagher M, Stewart J, Harte V. The implications of talent management for diversity training: an exploratory study. *Journal of European Industrial Training*. 2010 Jul 27.
12. Stewart J. Developing employees and managers. *Strategic Human Resource Management: An International Perspective*. 2016
13. Tarique I, Schuler RS. Global talent management: Literature review, integrative framework, and suggestions for further research. *Journal of world business*. 2010 Apr 1;45(2):122-33.
14. Gilbert JA, Stead BA, Ivancevich JM. Diversity management: A new organizational paradigm. *Journal of business ethics*. 1999 Aug 1;21(1):61-76.
15. Jones JM, Dovidio JF. Change, challenge, and prospects for a diversity paradigm in social psychology. *Social Issues and Policy Review*. 2018 Jan;12(1):7-56.
16. Fabien. Q, Francesco. V (2014). Talent Management in a Multicultural Environment - A new game for global companies through the football's example. Master's Thesis. 2012. Linnaeus University.
17. Cogin, J. (2012). Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(11), 2268-2294.
18. Brunila, A., & Baedecke Yllner, E. (2013). Talent management: retaining and managing technical specialists in a technical career.
19. Wilson D, M. A Qualitative Case Study of The Talent Management Process Across Project-Oriented Companies Within the Intellect Industry. Doctoral Thesis. School of Business and Technology. 2015.
20. Mäkelä K, Björkman I, Ehrnrooth M. How do MNCs establish their talent pools? Influences on individuals' likelihood of being labeled as talent. *Journal of World Business*. 2010 Apr 1;45(2):134-42.
21. Gallardo-Gallardo E, Dries N, González-Cruz TF. What is the meaning of 'talent' in the world of work? *Human Resource Management Review*. 2013 Dec 1;23(4):290-300.
22. Baartvedt N. Talent management as a strategic priority for competitive advantage.: A qualitative case study on talent management implementation within a Multinational Company. 2013.
23. Thunnissen M. Talent management: For what, how and how well? An empirical exploration of talent management in practice. *Employee Relations*. 2016 Jan 1;38(1):57-72.
24. Ployhart RE, Nyberg AJ, Reilly G, Maltarich MA. Human capital is dead; long live human capital resources. *Journal of management*. 2014 Feb;40(2):371-98.
25. Howe MJ, Davidson JW, Sloboda JA. Natural born talents undiscovered. *Behavioral and brain sciences*. 1998 Jun;21(3):432-7.
26. Gagné F. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*. 2000 Dec 18; 2:67-79.
27. Sadri G, Lees B. Developing corporate culture as a competitive advantage. *Journal of Management Development*. 2001 Dec 1; 20(10): 853-859.
28. Barney JB. How a firm's capabilities affect boundary decisions. *Sloan management review*. 1999 Apr 1;40(3):137-45.
29. Chu L, Zhu B. Review on Relationship between Psychological Contract and Organizational Citizenship Behavior. *Advances in Computer Science Research (ACSR)*. 2017:61
30. DelCampo RG. Understanding the psychological contract: A direction for the future. *Management Research News*. 2007 May 29; 30(6):432-440.
31. Gelens J, Hofmans J, Dries N, Pepermans R. Talent management and organisational justice: Employee reactions to high potential identification. *Human Resource Management Journal*. 2014 Apr;24(2):159-75.
32. Ryan JC. Old knowledge for new impacts: Equity theory and workforce nationalization. *Journal of Business Research*. 2016 May 1;69(5):1587-92.

33. Ohana M, Meyer M. Distributive justice and affective commitment in nonprofit organizations. *Employee Relations*. 2016 Oct 3. 38(6): 841-858.
34. Arvanitis A, Hantzi A. Equity theory ratios as causal schemas. *Frontiers in psychology*. 2016 Aug 19; 7:1257.
35. Kilian CM, Hukai D, McCarty CE. Building diversity in the pipeline to corporate leadership. *Journal of Management Development*. 2005 Feb 1.
36. Stewart C. How diverse is your pipeline? Developing the talent pipeline for women and black and ethnic minority employees. *Industrial and Commercial Training*. 2016 Feb 1.
37. Barsade SG, Ward AJ, Turner JD, Sonnenfeld JA. To your heart's content: A model of affective diversity in top management teams. *Administrative science quarterly*. 2000 Dec;45(4):802-36.
38. Mannix E, Neale MA. What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological science in the public interest*. 2005 Oct;6(2):31-55.
39. Kirton G, Greene AM. *The dynamics of managing diversity: A critical approach*. Routledge; 2015 Jul 24.
40. Williams KY, O'Reilly III CA. Demography and. *Research in organizational behavior*. 1998; 20:77-140.
41. Garib G. Diversity is in the eye of the beholder: Diversity perceptions of managers. *The Psychologist-Manager Journal*. 2013 Feb;16(1):18.
42. Smilansky, J. *Developing Executive Talent: Best practices from global leaders*. San Francisco CA. Wiley Jossey-Bass. 2006.
43. Hofstede G. Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*. 1980 Dec 1;10(4):15-41.
44. Hofstede G. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications. 2001.
45. Hofstede G. Business goals and corporate governance. *Asia Pacific Business Review*. 2004 Mar 1;10(3-4):292-30
46. Hofstede G, Minkov M. Long-versus short-term orientation: new perspectives. *Asia Pacific business review*. 2010 Oct 1;16(4):493-504.
47. Hofstede GH, Hofstede GJ, Minkov M. *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: Mcgraw-hill; 2005 Apr.
48. Rowshan A, Barzegar K, Yaghoubi M. Designing a Basic Model for Talent Management System. *Public Management Research*. 2020; 13(47):161-188. in persian.
49. Habibpor A, Gholipor A, Memarzade G. Designing a talent management model in the banking industry. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*. 2019; 5(19); 1-28. In persian.
50. Gholipor A, eftekhar N. Introducing a Talent Management Model based on Grounded theory (Case Study: Telecom Operator). *Public Management Research*. 2017; 9(34); 59-90. In persian.
51. Hellmér M, Lind L. A diversity approach for managing talent in MNCs: A multiple case study of the consultancy industry.
52. Glaser B. Theoretical sensitivity. *Advances in the methodology of grounded theory*. 1978.
53. Saghravani S, Mortazavi S, Lagzian M, Rahimnia F. Forcing theory on data or emerging theory from data theory building in humanities using grounded theory methodology. *Journal of Fundamentals of Education*. 2014; 4(1); 151-170. In persian.
54. Ebrahimi L A, Ghafari G. *Sociology of social change*. Tehran: Agra; 2005. In persian.
55. Cable DM, Turban DB. The value of organizational reputation in the recruitment context: A brand-equity perspective. *Journal of Applied Social Psychology*. 2003 Nov;33(11):2244-66.
56. Mitchell, R., & Nicholas, S. (2006). Knowledge creation in groups: The value of cognitive diversity, transactive memory and open-mindedness norms. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 4(1), 67-74.
57. Gelens J, Dries N, Hofmans J, Pepermans R. The role of perceived organizational justice in shaping the outcomes of talent management: A research agenda. *Human Resource Management Review*. 2013 Dec 1;23(4):341-53.

58. Chitsaz-Isfahani A, Boustani HR. Effects of talent management on employee's retention: The mediate effect of organizational trust. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*. 2014 Sep 1;3(5):114.
59. Parker J, Arrowsmith J, Haar J. Diversity management in New Zealand: towards an empirically-based model of employer propensity to manage diversity. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*. 2017 Jan 2;27(1):34-55.
60. Keller RT. Cross-functional project groups in research and new product development: Diversity, communications, job stress, and outcomes. *Academy of management journal*. 2001 Jun 1;44(3):547-55.
61. Ceva E, Rossi E, editors. *Justice, Legitimacy, and Diversity: Political Authority Between Realism and Moralism*. Routledge; 2013 Sep 13.
62. Salehi M P, Eskandarli T. Gender Diversity of Board Members and Value Relevance of Corporate Social Responsibility Reporting. *Empirical Research in Accounting*. 2018; 8(4); 351-372. In Persian.
63. Du S, Vieira ET. Striving for legitimacy through corporate social responsibility: Insights from oil companies. *Journal of business ethics*. 2012 Nov 1;110(4):413-27.
64. Gifford B, Kestler A, Anand S. Building local legitimacy into corporate social responsibility: Gold mining firms in developing nations. *Journal of World business*. 2010 Jul 1;45(3):304-11.

## اثر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی: تحلیل نقش میانجی معماری دانش سازمانی (مطالعه موردی: دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه)

رضا سپهوند<sup>۱</sup>

محمدامین آئینی<sup>۲\*</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۱۶)

### چکیده

انتخاب مسیر شغلی صحیح به دلیل اهمیت آن در زندگی کاری و شخصی، رضایت، انگیزه، پیشرفت و توسعه، بهره‌وری فردی و سازمانی، همواره از مهم‌ترین دغدغه‌های کارکنان و مدیران سازمان‌ها است. با توجه به این مطلب هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی با در نظر گرفتن نقش میانجی معماری دانش سازمانی است. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش تحقیق، توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری تحقیق، کلیه دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی استان کرمانشاه است. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۲۷۸ نفر برآورد گردید که این افراد به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های مدیریت استعداد آینده محور آهلی (۲۰۰۷)، معماری دانش سازمانی چورون (۲۰۰۱) و مسیر شغلی ساویکا و پرفلی (۲۰۱۲) استفاده شده است. به‌منظور تحلیل داده‌ها، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار لیزرل استفاده شده است. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدیریت استعداد آینده محور دو متغیر معماری دانش سازمانی و کشف مسیر شغلی را به طور مثبت و معناداری تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌علاوه، معماری دانش سازمانی بر کشف مسیر شغلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. نهایتاً نقش میانجی معماری دانش سازمانی در تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی مورد تأیید قرار گرفت.

**کلمات کلیدی:** مدیریت استعداد، مسیر شغلی، معماری دانش سازمانی.

## ۱. مقدمه

با ارزش‌ترین و اصلی‌ترین سرمایه هر سازمان، جامعه و کشور؛ منابع انسانی هستند (۱) که اگر در مسیر شغلی صحیح قرار گیرند، خود، سازمان و جامعه را منتفع خواهند کرد. در دنیای رقابتی کسب و کار امروز، از مهم‌ترین مزیت‌های رقابتی هر سازمان استقرار منابع انسانی مستعد در مسیر شغلی صحیح و اثربخش می‌باشد. در این عصر، به کارکنانی نیاز است که در این بازار کار آشفته، بتوانند مدیریت صحیح مسیر شغلی خود را بر عهده گیرند (۲،۳). توجه محققان به انتخاب مسیر شغلی درست، تحت تأثیر نقشی است که این متغیر در پدیدآوردن مسیر شغلی اثربخش و کارآمد دارد. در حقیقت، از مهم‌ترین دغدغه‌های سازمان‌ها و کارکنان، تشخیص و انتخاب صحیح مسیر شغلی اثربخش و کارآمد جهت ماندگاری و رقابت است. چرا که کشف مسیر شغلی درست و متناسب با استعداد فرد و سازمان، از چنان اهمیتی برخوردار است که تمام ابعاد زندگی فردی، خانوادگی، سازمانی و حتی جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۴). علی‌رغم اینکه در اغلب سازمان‌ها اقدامات مختلفی ازجمله؛ جانشین‌پروری، آموزش و توسعه، ارزیابی عملکرد را در جهت تشخیص و انتخاب کارکنان شایسته برای پست‌های کلیدی و یا مشاغل حساس انجام می‌دهند و یا حتی برخی از سازمان‌ها اقدام به انتخاب مسیر شغلی برای کارکنان خود می‌کنند؛ اما معمولاً این مسیر شغلی نیز به صورت سنتی و یا از بیرون (به‌صورت اجباری توسط سازمان) تعیین می‌شود؛ در نتیجه حتی زمانی که کارکنان به اوج مسیر شغلی خود می‌رسند از انگیزه و اثربخشی لازم و مورد انتظار برخوردار نیستند و همچنان این مسئله وجود دارد که به چه روش نظام‌مند و حساب‌شده‌ای، افراد مناسب جهت مشاغل مناسب در زمان و مکان مناسب انتخاب و پرورش یابند.

استعداد کارکنان و به عبارت بهتر مدیریت استعداد آینده محور می‌تواند راهنمای بسیار مناسبی جهت تشخیص و انتخاب مسیر شغلی کارکنان باشد. چراکه در سال‌های اخیر، شناسایی، توسعه، حفظ و استقرار استعداد‌های منابع انسانی موضوعی مهم در دستور کار بسیاری از محققان و سازمان‌ها بوده است (۵). این موضوع نه تنها در ایران بلکه از مهم‌ترین موضوعاتی است که سازمان‌ها در سراسر جهان با آن روبرو هستند (۶) و نگرانی عمده بسیاری از مدیران ارشد است (۷) تا جایی که بیش از ۷۵٪ مدیران ارشد، کمبود استعدادها، مهارت‌ها و توانایی‌های اساسی را تهدیدی عمده برای چشم‌انداز رشد سازمان‌های خود می‌دانند. درواقع، حفظ کیفیت و کمیت استعداد یک چالش مستمر برای سازمان‌ها بوده و هست (۸). گلاستر و همکاران (۲۰۱۹) اشاره می‌کنند مدیریت استعداد آینده‌فرایندی است که به‌واسطه آن، کارفرمایان نیاز به سرمایه انسانی را در خصوص افراد مناسب با مهارت‌های مناسب در شغل مناسب در زمان مناسب پیش‌بینی و برآورده می‌کنند (۹). از منظر کاربردی نیز مدیریت استعداد آینده به دو دلیل عمده برای سازمان‌ها دارای اهمیت است: اولاً، موجب می‌شود سازمان‌ها استعداد‌های موردنیاز خود را به شکلی موفقیت‌آمیز جذب و نگهداری کنند. دوماً، کارکنان را برای پست‌های کلیدی

در آینده برگزیده و آماده کنند (۱۰، ۱۱). مدیریت استعداد آینده محور منبع مزیت رقابتی سازمان‌ها و کلید موفقیت در دنیای رقابتی امروزه است (۱۲). بعلاوه، از جدیدترین همبسته‌های مطرح‌شده در خصوص کشف مسیر شغلی درست و متناسب با استعداد کارکنان که طی سال‌های اخیر نظر اندیشمندان را به خود جلب نموده معماری دانش سازمانی است. معماری دانش سازمان، ساختار کلی و کلان دانش آن سازمان است که روابط درونی، روابط بیرونی، مؤلفه‌ها و سیاست‌های طراحی و توسعه آن‌ها را بیان می‌نماید (۱۳)؛ بنابراین بهره‌گیری از معماری دانش سازمانی (خصوصاً دانش مربوط به مشاغل، فرایندها، استعدادهای موجود در سازمان، اهداف و استراتژی‌های سازمان) از مهم‌ترین عواملی است که می‌تواند به کشف مسیر شغلی صحیح افراد کمک کند.

دانشگاه‌های علوم پزشکی به دلیل اینکه در ابتدا دانشجویان پزشکی را به‌صورت دانشجوی پزشکی عمومی می‌پذیرند و آموزش می‌دهند، کشف استعداد این دانشجویان در حوزه دکترای تخصصی بسیار مهم است و چنانچه از همان ابتدای راه استعداد دانشجویان در کشف مسیر شغلی‌شان به‌طور واضح مشخص نشود از انگیزه و پویایی لازم جهت درمان بیماران و همچنین از رضایت درونی برخوردار نخواهند بود؛ چرا که کشف نادرست و بدون برنامه‌ای منسجم و از پیش طرح ریزی شده و بدون در نظر گرفتن استعداد دانشجویان منجر می‌شود کسانی که از استعداد کافی برخوردار نیستند به رسته‌های تخصصی بروند که بعداً بهره‌وری و کارایی لازم را نداشته باشند و صدمات جبران‌ناپذیری به بیماران و حتی آسیب‌های روانی به خود آن‌ها یا اینکه جامعه و سازمان بهداشت را به مخاطره بیندازند. با انجام این تحقیق دانشگاه‌های علوم پزشکی به وسیله مدیریت استعداد و دانش سازمان‌دهی شده‌ای که پیدا می‌کنند می‌توانند استعدادهای دانشجویان را کشف و در مسیر شغلی اثربخش هدایت کنند و با این کار مقدمات افزایش انگیزه، رشد و توسعه دانشجوی پزشکی و همچنین ارتقاء سلامت جامعه را فراهم آورند. تحقیقات زیادی در خصوص مسیر شغلی و مدیریت استعداد انجام‌شده است؛ اما هیچ‌یک از این تحقیقات به نتایج پیاده‌سازی مدیریت استعداد آینده محور و تأثیر اهرمی و فوق‌العاده آن بر کشف مسیر شغلی، مسیری که موجب انگیزش و بهره‌وری در سطح فردی، سازمانی و حتی جامعه شود، نپرداخته‌اند و این نکته‌ای است که در تحقیقات قبلی مورد توجه محققان قرار نگرفته است و در حقیقت نوآوری تحقیق حاضر می‌باشد. از این‌رو، پژوهش حاضر الگوی جدیدی از نقش معماری دانش سازمانی را به‌عنوان متغیر میانجی‌گر اثر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی ارائه داده است؛ در نتیجه هدف اصلی این پژوهش، بررسی اثر جهت‌گیری مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی استان کرمانشاه هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق متغیر میانجی معماری دانش سازمانی است.

### مدیریت استعداد آینده محور

افزایش توجه به منابع انسانی در سازمان‌های عصر حاضر باعث شده که مدیریت استعداد به‌عنوان مهم‌ترین عامل موفقیت و اثربخشی سازمان به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گیرد (۱۴). این مهم به‌ویژه در طی ۱۰ سال گذشته از نظر اهمیت و افزایش علاقه در بین محققین و همچنین در بحث‌های علمی مورد توجه خاصی قرار گرفته است (۱۲). تا جایی که به‌تازگی، علاقه به مدیریت استعداد در سطح ملی آن‌چنان افزایش یافته که "نه‌تنها سازمان‌ها با یکدیگر رقابت می‌کنند، بلکه دولت‌ها و جوامع نیز به مسابقه استعدادها پیوسته‌اند" (۶). در این خصوص ما حتی در طی شش سال گذشته شاهد افزایش چشمگیر بورس تحصیلی در رشته مدیریت استعدادها بوده‌ایم (۱۵). تعاریف متفاوتی از مدیریت استعداد آینده ارائه شده که در ادامه به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌کنیم؛ فارلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) معتقد است مدیریت استعداد آینده دیدی آینده‌نگر به مسائل مربوط به نیروی انسانی داشته و همیشه در پی ارتقاء مهارت‌های کارکنان است و به‌طور سیستمی شکاف بین نیازهای آینده سازمان و داشته‌های فعلی منابع انسانی را از بین می‌برد (۱۶). گالاردو<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نیز اشاره می‌کند، مدیریت استعداد را می‌توان فعالیت‌ها و فرآیندهایی توصیف کرد که شامل شناسایی، جذب سیستماتیک، توسعه، تعامل، حفظ و استقرار آن استعدادهایی است که برای ایجاد موفقیت پایدار استراتژیک برای سازمان دارای ارزش ویژه‌ای هستند (۶). گلاستر (۲۰۱۹) بیان می‌کند مدیریت استعداد آینده فرایندی است که به‌واسطه آن، کارفرمایان نیاز به سرمایه انسانی را در خصوص افراد مناسب با مهارت‌های مناسب در شغل مناسب در زمان مناسب پیش‌بینی و برآورده می‌کنند (۹).

در عرصه عمل شرکت‌هایی که عملاً مدیریت استعداد خصوصاً استعداد آینده محور را در پیش گرفته‌اند موفقیت‌های چشم‌گیری را به دست آورده‌اند. برای مثال؛ شرکت‌های پیشرو جهان مانند مایکروسافت، پپسی کولا و اینگرسول راند نقش شیوه‌های مدیریت استعداد را در دستیابی به موفقیت سازمانی پیاده‌سازی و عملی کرده‌اند (۱۷). در حقیقت، سازمان‌ها از مدیریت استعداد برای به دست آوردن مزیت رقابتی و محافظت از این منابع استفاده می‌کنند (۱۸). مدیریت استعداد این اطمینان را به وجود می‌آورد که هر یک از کارکنانی که دارای استعدادها و مهارت‌های ویژه‌ای هستند در مشاغل مناسب قرار گرفته‌اند، مسیر شغلی آنان شفاف است، وظایف به‌خوبی انجام می‌شود و درنهایت، موجب افزایش رضایت و عملکرد شغلی کارکنان می‌گردد (۱۹).

<sup>1</sup> Farley

<sup>2</sup> Gallardo

### مسیر شغلی

آغاز توجه ویژه به مسیر شغلی سازمانی تقریباً هم‌زمان با ظهور جنبش نیروی انسانی در اواخر دهه ۶۰ بوده و به‌عنوان بخشی از ابتکار عمل توسعه انسانی، بخش کارگزینی شروع به ارائه مشاوره‌های توسعه مسیر شغلی و خدمات پشتیبانی که بر مبنای نیازهای فردی کارکنان متمرکز شده بود صورت گرفت (۱،۲۰). اما طی مسیر شغلی فقط ترفیع یا پیشرفت عمودی کارکنان از پلکان سلسله مراتب از نظر زمان نیست، بلکه پرورش کارکنان در حوزه‌های تخصصی خویش و کسب نتایج مفید سازمانی و فردی می‌باشد که به کسب اهداف هم‌زمان سازمان و فرد کمک خواهد کرد (۲۱).

اقدامات مربوط به مسیر شغلی به‌عنوان اقدامات انجام‌شده به‌وسیله سازمان برای کمک به کارکنان در برنامه‌ریزی، آموزش و توسعه مسیر شغلی بلندمدت آنان تعریف می‌شود (۲۲). شفیع‌آبادی (۱۳۹۱) بیان می‌کند از بااهمیت‌ترین تصمیم‌گیری‌های هر شخص در طول زندگی، انتخاب شغل است که آینده، سبک زندگی و میزان سلامت روانی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۲۳). از دیدگاه منابع انسانی، مسیر شغلی الگویی از تجربیات مرتبط با کار است که طریقه دوره زندگی کاری شخص را مشخص می‌کند. در حقیقت، مسیر شغلی دربرگیرنده یک سری از مجموعه‌های توسعه مسیر شغلی است، البته این موضوع یک فرایند برنامه‌ریزی شخصی زندگی شغلی است که شامل بازنگری توانایی‌های شخصی و علایق، بررسی هدف، فرصت‌های شغلی و برنامه‌ریزی فعالیت‌های توسعه‌ای مطلوب می‌باشد (۲۴).

کشف و یا انتخاب مسیر شغلی درست، دارای دو جنبه درونی (ذهنی) و بیرونی (عینی) می‌باشد. جنبه بیرونی، شامل ارزیابی وضعیت حقوق و مزایا پایه و گروه شخص در سازمان و میزان ترفیعات او می‌باشد. از طرف دیگر، جنبه درونی، اشاره به رضایت شغلی کلی، موفقیت شغلی ادراک‌شده، رضایت از کارها و اموری که شخص در طول زمان حضور در شغلش آن‌ها را انجام می‌دهد و همچنین رضایت از زندگی را شامل می‌شود (۴). بهترین مسیر شغلی فرایندی است که از درون آغاز می‌شود (یک نوع تکامل خودآگاهی) و کارکنان باید از مهارت‌ها، استعدادها، توانایی‌ها، امکانات و ویژگی‌های منحصر به فردشان آگاه شوند چراکه این خودآگاهی چرخه‌ای است که فرد را به‌سوی یک شغل رضایت‌بخش هدایت می‌کند.

### معماری دانش سازمانی

با انتشار مقاله‌ای توسط زکمن<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۷ حوزه جدیدی از علم ظاهر شد که به‌عنوان معماری دانش سازمانی یا به‌اختصار معماری سازمانی شناخته شد (۲۵). این مفهوم بر اساس استاندارد آی ترپلای<sup>۲</sup> ۱۴۷۱-۲۰۰۰ نوعی معماری محسوب می‌شود که سیستم موردنظر در آن یک سازمان با کل

<sup>۱</sup> zachman

<sup>۲</sup> IEEE

فرایندهای کسب و کار، سامانه‌های اطلاعاتی و فناوری‌های موجود در آن خواهد بود (۲۶). زکمن، تأکید نمود که سازمان‌ها تنها شامل یک معماری نیستند، بلکه دارای مجموعه‌ای از محصولات معماری از جمله مدل و اسناد هستند که هر یک نمایی از سازمان را نشان می‌دهند. در همین راستا، سوا و زکمن، در چارچوب گسترش یافته‌شان به منظور نمایش معماری دانش یک سازمان از شش جنبه توصیفی؛ وظیفه، داده، افراد، شبکه، انگیزه و زمان. همچنین شش دیدگاه ذینفع؛ طراح، مالک، برنامه‌ریز، سازنده، سازمان و پیمانکاری استفاده نمودند (۲۷).

معماری دانش سازمان، ساختار کلی و کلان دانش آن سازمان است که روابط درونی، روابط بیرونی، مؤلفه‌ها و سیاست‌های طراحی و توسعه آن‌ها را بیان می‌نماید (۱۳). ارتباط بین مدیریت دانش و معماری دانش را می‌توان به این صورت تصور نمود که مدیریت دانش به شکلی نظام‌مند امکان مدیریت دانش مورد نیاز سازمان و کلیه فرایندهای ضروری جهت ایجاد، سازمان‌دهی، انتشار، استفاده و جاری‌سازی دانش در راستای رسیدن به اهداف سازمانی را فراهم می‌نماید (۲۸). در مقابل، معماری دانش جهت به انجام رساندن فرایندهای مدیریت دانش مورد استفاده قرار می‌گیرد. اغلب به منظور تضمین پیاده‌سازی موفق یک پروژه مدیریت دانش کوتاه‌مدت یا بلندمدت استفاده از معماری دانش ضروری می‌باشد (۲۹).

به عقیده اورز<sup>۱</sup>، گردش‌های کاری و مخازن دانشی به عنوان عوامل اصلی شکل‌دهنده معماری دانش در یک سازمان قلمداد می‌گردند. به این ترتیب، معماری دانش را می‌توان جزئی از دارایی‌های سازمان به حساب آورد (۳۰). سایمن، کروگر و چورون عوامل اصلی شکل‌دهنده معماری دانش را افراد (کارکنان سازمان مخصوصاً کارکنان قسمت دانش، دارندگان دانش و دانش نویسندگان)، فرایندهای سازمانی (فرایندهایی که کارکنان دانشی از آن‌ها جهت دسترسی به مأموریت‌ها و اهداف سازمانی بهره می‌برند)، رفتارهای دانشی (رفتارهای کارکنان دانشی در محیطی که فرایندهای مدیریت دانش باید در آن اتفاق بیفتد)، فناوری اطلاعات (شناسایی، ایجاد و اشتراک دانش میان عوامل برون و درون سازمانی را تسهیل می‌نماید) و نهایتاً محتوا (منابع دانش مشارکتی که به شکل الکترونیکی استخراج شده‌اند) نشان می‌دهند (۳۱، ۳۲، ۳۳).

#### ارتباط مدیریت استعداد آینده محور با معماری دانش سازمانی و مسیر شغلی

مدیریت استعداد با استفاده از ابزارهایی مانند؛ تلاش‌های سازمان یافته، اقدامات سنجیده مدیریت عالی، توسعه، انتخاب بهینه، به کارگیری و حفظ کارکنان با استعداد و متعهد، تأثیر قابل توجهی بر عملکرد کلی سازمان دارد (۱۰، ۳۳). تحقیقات انجام شده تأثیرات مثبت مدیریت استعداد بر بهبود سرعت و مهارت کارکنان، کیفیت، افزایش توان نوآوری و خلاقیت، افزایش نرخ ابقاء و حفظ کارکنان

<sup>1</sup> Evers

مستعد و نخبه را نشان می‌دهد (۳۴). پیاده‌سازی راهبرد مدیریت استعداد موجب ایجاد اعتماد و انگیزه جهت ارتقای عملکرد فردی و سازمانی می‌شود (۳۵). مدیریت استعداد آینده محور شرایطی فراهم می‌کند که هر فرد، با استعدادها و مهارت‌های ویژه در شغل مناسب قرار گیرد، مسیر شغلی صحیحی برای او طراحی شده و فرصت‌های پیشرفت و محرک انگیزشی مناسبی برایش فراهم شود که این امر موجب رضایت شغلی و بهره‌وری شغلی فردی و سازمانی می‌گردد (۳۶). از ابعاد بسیار مهم مدیریت استعداد آینده این است که مقدماتی فراهم می‌کند که به واسطه آن کارفرمایان نیاز به سرمایه انسانی را در خصوص افراد مناسب با مهارت‌های مناسب در شغل مناسب در زمان مناسب پیش‌بینی و برآورده می‌کنند (۹). همچنین، این اطمینان را به وجود می‌آورد که هر یک از کارکنان سازمان، با استعدادها و مهارت‌های ویژه در شغل مناسب قرار گرفته‌اند، مسیر شغلی آنان شفاف، وظایف به‌خوبی انجام می‌شود و در نهایت، موجب افزایش رضایت و اثربخشی کارکنان در بلندمدت می‌شود (۱۹).

مدیریت استعداد، معماری دانش در سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کروگر و چورون (۲۰۰۴) عوامل اصلی شکل‌دهنده معماری دانش در سازمان را افراد، فرایندهای سازمانی، رفتارهای دانشی، فناوری اطلاعات و نهایتاً محتوای سازمان معرفی می‌کنند (۳۱). مدیریت استعداد آینده محور با انجام فعالیت‌هایی نظیر؛ جذب کارکنان با استعداد، نگهداری، انگیزش و توسعه آنان با توجه به اهداف حال و آینده سازمان، زمینه‌ای را در سازمان فراهم می‌کند که موجب ارتقاء یادگیری فردی و سازمانی، افزایش دانش سازمانی، تسهیم مؤثر دانش، استفاده از افراد مناسب در جایگاه‌های متناسب، استفاده اثربخش از سیستم‌های مختلف سازمانی، اثربخشی فرآیندهای سازمانی و روان‌سازی دانش سازمانی می‌گردد (۶). شمس دین و همکاران (۲۰۱۶) در تحقیقی نقش اقدامات مرتبط با مسیر شغلی را بر رفتارهای تسهیم دانش در عمان را بررسی نمودند. تعداد ۱۲۹ نفر از کارکنان صنایع مختلف شهر مسقط در دو سطح کارشناسان و مدیران مورد بررسی قرار داده شد. نتایج حاکی از این بود که اقدامات مرتبط با مسیر شغلی کارکنان از قبیل؛ امنیت شغلی، کیفیت استخدامی و فرصت‌های پیشرفت بر رفتارهای جمع‌آوری دانش و نه رفتارهای تسهیم دانش مؤثر بودند. کلاسن<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی رابطه بین مدیریت استعداد و مسیر شغلی اقدام نمودند، در این تحقیق ۷۰۰۳ مورد ارتقاء در سطح مدیران میانی و تعداد ۳۱۴۷ مورد ارتقاء در سطح مدیران ارشد مورد بررسی قرار گرفت تا مهارت‌های مدیریتی جهت ارتقاء شغلی مشخص شود. نتایج حاکی از ارتباط نزدیک توسعه مسیر شغلی کارکنان با برنامه‌های مدیریت استعداد داشته و مدیریت استعداد نقش مؤثری در ارتقاء شغلی کارکنان نشان داد (۳۷).

---

<sup>1</sup> Claussen

### معماری دانش سازمانی به عنوان واسطه مدیریت استعداد آینده محور و مسیر شغلی

در عصر حاضر، افزایش توجه به منابع انسانی باعث شده که مدیریت استعداد به عنوان مهم ترین عامل موفقیت و اثربخشی سازمان ها به طور فزاینده ای مورد توجه قرار گیرد (۳۸). سازمان ها از مدیریت استعداد برای به دست آوردن مزیت رقابتی و محافظت از این منابع استفاده می کنند (۱۸). شناخت، جذب، به کارگیری و توسعه استعداد افراد (مدیریت استعداد) نوع خاصی از دانش است که سازمان ها از آن در فرآیندهای مختلف سازمانی جهت کسب مزایای رقابتی و اهداف سازمان بهره می برند. در حقیقت، مدیریت استعداد آینده محور با فراهم نمودن دانش سازمان دهی شده در خصوص علایق، دانش، استعدادها و مهارت های موجود و قابل کسب توسط کارکنان سازمان، مقدمات تکمیل و ارتقاء معماری دانش را در سازمان فراهم می آورد و به واسطه این موضوع، کارفرمایان و مدیران نیاز به سرمایه انسانی را در خصوص استعداد، دانش و مهارت های موجود و قابل کسب توسط کارکنان، می توانند افراد مناسب با مهارت های مناسب در شغل مناسب در زمان مناسب پیش بینی و برآورده کنند (۹).

اورز (۲۰۰۸) اشاره می کند که جمع آوری دانش صریح و به کارگیری آن در راستای موفقیت در بازارهای رقابتی به چارچوبی سازمان یافته نیازمند است که از آن با عنوان معماری دانش یاد می شود. به عبارت دیگر؛ سازمان ها می توانند با استفاده از دانش سازمان دهی شده در خصوص استعدادها و کارکنان موجود در سازمان (مدیریت استعداد آینده محور) و همچنین دانش سازمان دهی شده در خصوص تخصص ها و مهارت های مورد نیاز، فرایندها، مشاغل، انگیزه ها و اهداف حال و آینده سازمان اقدام به انتخاب یا کشف مسیر شغلی جهت کارکنان خود نمایند؛ بنابراین، یکی از عوامل مهمی که به کشف مسیر شغلی اثربخش و برانگیزاننده افراد سازمان کمک شایانی می کند معماری دانش سازمانی است.

### پژوهش های انجام شده

در ادامه به تعدادی از نتایج پژوهش های انجام شده در رابطه با موضوع پژوهش به طور خلاصه به صورت جدول زیر ارائه می شود؛

جدول ۱. خلاصه ای از پیشینه های تجربی انجام شده در خصوص موضوع تحقیق

| محقق / سال             | عنوان تحقیق                                                                                          | نتیجه پژوهش                                                                                             |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| آبوا (۲۰۱۹) (۳۹)       | مدیریت استعدادهای جهانی: شکل دادن به مشاغل استعدادهای بین المللی در بازارهای در حال توسعه            | ارائه شواهد تجربی در مورد تأثیر مدیریت استعدادهای جهانی بر موفقیت شغلی در بازارهای در حال توسعه         |
| کرولی هنری (۲۰۱۸) (۴۰) | پیوند مدیریت استعداد با جهت گیری های شغلی سنتی و بدون مرز: گزاره های تحقیقاتی و دستورالعمل های آینده | اثر مدیریت استعداد بر عملکرد شغلی فرد در سازمان، شبکه، صنعت، شغل و ساختارهای ملی / جهانی قابل توجه است. |

| محقق / سال                                 | عنوان تحقیق                                                   | نتیجه پژوهش                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| محمد <sup>۱</sup> و همکاران<br>(۲۰۱۷) (۴۱) | روابط بین مدیریت استعداد و مدیریت دانش در محیط کسب و کار      | نتایج تحقیق حاکی از ارتباط و وابستگی نزدیک میان مدیریت استعداد و مدیریت دانش دارد همچنین متخصصان منابع انسانی می‌توانند از طریق مدیریت دانش به درک عمیق‌تری از مدیریت استعداد دست یابند |
| شمس دین و همکاران<br>(۲۰۱۶) (۲۰)           | نقش اقدامات مرتبط با مسیر شغلی بر رفتارهای تسهیم دانش در عمان | نتایج حاکی از اقدامات مرتبط با مسیر شغلی کارکنان از قبیل؛ امنیت شغلی، کیفیت استخدای و فرصت‌های پیشرفت بر رفتارهای جمع‌آوری دانش و نه رفتارهای تسهیم دانش دارد.                          |
| کلاس و همکاران<br>(۲۰۱۳) (۲۰)              | مدیریت استعداد و پیشرفت شغلی: آنچه برای ارتقاء لازم است       | نتایج حاکی از ارتباط نزدیک توسعه مسیر شغلی کارکنان با برنامه‌های مدیریت استعداد داشته و مدیریت استعداد نقش مؤثری در ارتقاء شغلی کارکنان دارد                                            |
| وهلن و کارکاری <sup>۲</sup><br>(۲۰۱۱) (۴۲) | ادغام مدیریت استعداد و مدیریت دانش                            | مدیریت دانش می‌تواند در پنج حوزه برای مدیریت استعداد مفید باشد؛ ایجاد دانش، شناسایی کارکنان دانشی، اشتراک دانش، توسعه شایستگی‌های دانش و حفظ دانش                                       |
| بلاس <sup>۳</sup> (۲۰۰۹) (۴۳)              | مدیریت استعداد، موارد و تفسیر                                 | سازمان‌ها وقتی استعدادهای خود را از دست می‌دهند، دانش خود را نیز از دست می‌دهند. چراکه مقدار قابل توجهی از دانش به‌صورت ضمنی است.                                                       |

### مدل مفهومی پژوهش

الگوی مفهومی، ارتباط موجود میان متغیرهایی که به دنبال اجرای فرآیندهایی چون مشاهده، مصاحبه و بررسی پیشینه پژوهش (ادبیات تحقیق) به دست می‌آیند را نشان می‌دهد. به‌منظور تدوین الگوی مفهومی تحقیق حاضر، از الگوی مدیریت استعداد آینده محور سون<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۹)، اهلی<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) (۴۴)، الگوی مسیر شغلی گل پرور و میرزایی (۱۳۹۶)، رجبی و شیرازیان (۱۳۹۶) و همچنین معماری دانش سازمانی ورعی و همکاران (۱۳۹۵) بهره گرفته شده است. الگوی مذکور در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.

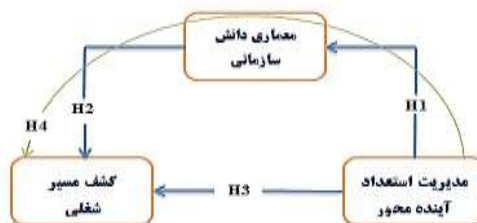
<sup>1</sup> Mohammed

<sup>2</sup> Whelan and Carcary

<sup>3</sup> Gallardo & et al

<sup>4</sup> Son

<sup>5</sup> Oehley



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

### فرضیات پژوهش

- H<sub>1</sub>:** مدیریت استعداد آینده محور بر معماری دانش سازمانی اثری مستقیم و معنادار دارد.
- H<sub>2</sub>:** معماری دانش سازمانی بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی اثری مستقیم و معنادار دارد.
- H<sub>3</sub>:** مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی اثری مستقیم و معنادار دارد.
- H<sub>4</sub>:** مدیریت استعداد آینده محور از طریق معماری دانش سازمانی بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی اثر می‌گذارد.

### ۲. روش پژوهش

در این پژوهش به این دلیل که به آزمایش نمودن کارایی نظریه‌های علمی در خصوص مدیریت استعداد آینده محور، معماری دانش سازمانی و کشف مسیر شغلی پرداخته شده است و دانش کاربردی را در مورد تأثیرپذیری و کیفیت رابطه میان متغیرهای مذکور، توسعه می‌دهد از نظر هدف، کاربردی به حساب می‌آید. همچنین، با توجه به اینکه باهدف شناخت بیشتر متغیرها و توصیف شرایط و کمک به کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی انجام می‌شود، توصیفی بوده و به دلیل اینکه از مجموعه همبستگی‌های دو متغیری متغیرهای مورد آزمون در جدول ماتریس کوواریانس یا همبستگی استفاده می‌گردد از نوع تحلیل ماتریس کوواریانس یا همبستگی و پیمایشی به حساب می‌آید. در این پژوهش، دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی استان کرمانشاه به عنوان جامعه آماری انتخاب شده‌اند و از آنجاکه حجم جامعه آماری ۱۰۵۰ نفر می‌باشد؛ لذا، با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بر اساس فرمول کوکران حجم نمونه لازم با سطح اطمینان ۹۵ درصد ۲۷۸ نفر تعیین شد.

در رابطه (۱)، حداکثر خطای مجاز برابر ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است. در نتیجه ضریب اطمینان ۰/۹۵ و مقدار آماره Z از جدول توزیع نرمال برابر ۱/۹۶ استخراج شده است. مقدار p نیز برابر ۰/۵ در نظر گرفته شده است. چراکه اگر مقدار p برابر ۰/۵ باشد حداکثر مقدار ممکن خود را پیدا می‌کند و این امر باعث می‌شود که نمونه به حد کافی بزرگ باشد.

$$E = 0.05, \quad Z = 1.96, \quad P = 0.5, \quad N = 1050$$

رابطه (۱)،

$$n = \frac{N Z_{\alpha/2}^2 \times P(1-p)}{\varepsilon^2 \times (N-1) + Z_{\alpha/2}^2 \times P(1-p)} = \frac{1050 (1.96)_{0.05/2}^2 \times (0.5)(0.5)}{(0.05)^2 \times (1049) + (1.96)_{0.05/2}^2 \times (0.5)(0.5)} = 277.83$$

در تحقیق حاضر، ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه بوده است و برای سنجش سؤالات پرسشنامه در هر سه متغیر موردبررسی از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای استفاده شده است. پرسشنامه پژوهش شامل دو قسمت بود. قسمت اول؛ مربوط به پرسش‌های جمعیت شناختی بود که نتایج آن به صورت جدول ۲ می‌باشد؛

جدول ۲. نتایج تجزیه و تحلیل توصیفی

| نتایج          |  |  |                  |  |  | متغیر                           |
|----------------|--|--|------------------|--|--|---------------------------------|
| زن             |  |  | مرد              |  |  | جنسیت                           |
| ۱۴۴            |  |  | ۵۲٪              |  |  |                                 |
| ۱۳۴            |  |  | ۴۸٪              |  |  | سن                              |
| کمتر از ۲۰ سال |  |  | ۲۰ تا ۲۵ سال     |  |  |                                 |
| ۲۵ تا ۳۰ سال   |  |  | بیش از ۳۰ سال    |  |  |                                 |
| ۱۲٪            |  |  | ۱۹٪              |  |  |                                 |
| ۳۶             |  |  | ۱۵۸              |  |  | سنوات<br>تحصیل در<br>دوره پزشکی |
| سال اول        |  |  | سال دوم          |  |  |                                 |
| سال سوم        |  |  | سال چهارم        |  |  |                                 |
| سال پنجم       |  |  | سال ششم و بالاتر |  |  |                                 |
| ۶۱             |  |  | ۵۳               |  |  | سنوات<br>تحصیل در<br>دوره پزشکی |
| ۴۷             |  |  | ۳۹               |  |  |                                 |
| ۴۲             |  |  | ۳۶               |  |  |                                 |
| ۲۸             |  |  | ۱۰٪              |  |  |                                 |

در قسمت دوم؛ برای بررسی متغیر مدیریت استعداد آینده محور با ابعاد جذب و استخدام نیروهای مستعد، شناسایی و تفکیک کارکنان مستعد، به کارگیری استعدادها، توسعه استعدادها، ایجاد و حفظ روابط مثبت و نگهداری استعدادها، هر یک سه گویه برگرفته از پرسشنامه تحقیق آهلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، استفاده شده است. برای بررسی متغیر مسیر شغلی با ابعاد دغدغه، کنترل، کنجکاوی و اعتماد، از هشت گویه برگرفته از پرسشنامه تحقیق ساویکا و پرفلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) (۴۵)، استفاده شده است. برای سنجش متغیر معماری دانش سازمانی با ابعاد کارکنان دانشی، فرایندهای سازمانی، رفتارهای دانشی، فناوری اطلاعات و منابع دانش مشارکتی، ده گویه برگرفته از پرسشنامه تحقیق چورون<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، استفاده شده است. برای معتبر سازی ابزار سنجش تحقیق، پرسشنامه‌ها در اختیار اساتید صاحب‌نظر قرار گرفتند تا از لحاظ محتوا تأیید شوند. بعد از اخذ نظریات اصلاحی و استفاده از آنها،

<sup>1</sup> Oehley<sup>2</sup> Savickas, Porfeli<sup>3</sup> Chevron

به منظور بررسی روایی صوری، از قابل فهم بود سؤالات، در اختیار ۲۰ نفر از اعضای جامعه آماری به عنوان نمونه مقدماتی قرار گرفت و تأیید شد. همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، با توجه به اینکه مقدار میانگین واریانس استخراج شده برای همه متغیرها بزرگتر از ۰/۵ است، روایی همگرا نیز تأیید شد. در راستای بررسی پایایی متغیرها نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای همه متغیرها بزرگتر از ۰/۷ بود که پایایی سازگاری درونی مناسب مدل را نشان می دهد. ضرایب پایایی ترکیبی برای همه متغیرها نیز بزرگتر از ۰/۷ است که برازش مدل را تأیید می کند. در بررسی بارهای عاملی، میزان بارهای عاملی برای اکثر گویه ها از ۰/۷ بیشتر بود که مناسب بود سؤالات را به جهت تخمین متغیر مربوطه را نشان می دهد. سؤالات با بار عاملی کمتر از ۰/۷ از مدل پژوهشی حذف شدند.

جدول ۳. مقادیر ضریب آلفای کرونباخ، پایایی مرکب، میانگین واریانس، و بار عاملی

| متغیر                                                                                                                                                                                                                                             | سؤال | بار عاملی | متغیر                                                                                                                                                                       | سؤال | بار عاملی |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------|
| جذب و استخدام<br>نیروهای مستعد،<br>شناسایی و تفکیک<br>کارکنان مستعد،<br>به کارگیری استعدادها،<br>توسعه استعدادها، ایجاد<br>و حفظ روابط مثبت،<br>نگهداری استعدادها.<br>ضریب آلفا کرونباخ:<br>۰/۹۰۱<br>پایایی مرکب: ۰/۸۶۳<br>میانگین واریانس: ۰/۸۷۶ | ۱    | ۰/۸۲۵     | دغدغه، کنترل، کنجکاوی،<br>اعتماد.<br>ضریب آلفا کرونباخ: ۰/۸۱۵<br>پایایی مرکب: ۰/۷۹۸<br>میانگین واریانس: ۰/۸۰۳                                                               | ۱۸   | ۰/۸۰۱     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۲    | ۰/۸۴۳     |                                                                                                                                                                             | ۱۹   | ۰/۸۷۲     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۳    | ۰/۸۹۱     |                                                                                                                                                                             | ۲۰   | ۰/۹۰۶     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۴    | ۰/۹۴۰     |                                                                                                                                                                             | ۲۱   | ۰/۸۳۹     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۵    | ۰/۷۹۲     |                                                                                                                                                                             | ۲۲   | ۰/۸۵۷     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۶    | ۰/۸۳۸     |                                                                                                                                                                             | ۲۳   | ۰/۷۴۳     |
| پایایی مرکب: ۰/۸۶۳<br>میانگین واریانس: ۰/۸۷۶                                                                                                                                                                                                      | ۷    | ۰/۸۶۴     | کارکنان دانشی، فرایندهای<br>سازمانی، رفتارهای دانشی،<br>فناوری اطلاعات و منابع<br>دانش مشارکتی.<br>ضریب آلفا کرونباخ: ۰/۸۷۵<br>پایایی مرکب: ۰/۷۹۱<br>میانگین واریانس: ۰/۷۸۶ | ۲۴   | ۰/۷۳۳     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۸    | ۰/۹۰۳     |                                                                                                                                                                             | ۲۵   | ۰/۷۹۰     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۹    | ۰/۹۲۱     |                                                                                                                                                                             | ۲۶   | ۰/۸۱۱     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۰   | ۰/۸۵۱     |                                                                                                                                                                             | ۲۷   | ۰/۸۳۲     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۱   | ۰/۷۸۴     |                                                                                                                                                                             | ۲۸   | ۰/۷۹۶     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۲   | ۰/۹۳۱     |                                                                                                                                                                             | ۲۹   | ۰/۸۶۴     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۳   | ۰/۸۶۴     |                                                                                                                                                                             | ۳۰   | ۰/۸۱۶     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۴   | ۰/۹۰۵     |                                                                                                                                                                             | ۳۱   | ۰/۷۶۲     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۵   | ۰/۷۴۶     |                                                                                                                                                                             | ۳۲   | ۰/۷۸۵     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۶   | ۰/۸۴۳     |                                                                                                                                                                             | ۳۳   | ۰/۷۸۳     |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | ۱۷   | ۰/۸۴۳     |                                                                                                                                                                             |      |           |

به منظور تحلیل داده های حاصل از نمونه ها، هم از شیوه های آمار توصیفی و هم از شیوه های آمار استنباطی بهره گرفته شده است. به همین منظور برای انجام این تحلیل ها نرم افزارهای آماری SPSS و LISREL مورد استفاده قرار گرفته اند.

## ۳. یافته‌های پژوهش

## تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش

تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش بر اساس پارامترهای مرکزی شامل؛ میانه، میانگین، مد و پارامترهای پراکندگی انحراف معیار، دامنه تغییرات و واریانس جهت عامل‌های اصلی پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

جدول ۴. تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر                     | تعداد | میانگین | میانه | مد   | انحراف معیار | واریانس | دامنه تغییرات | کمینه | بیشینه |
|---------------------------|-------|---------|-------|------|--------------|---------|---------------|-------|--------|
| مدیریت استعداد آینده محور | ۲۷۸   | ۷۸۹,۳   | ۵۶,۳۷ | ۸۱,۳ | ۳۹۰,۰        | ۱۴۵,۰   | ۱۳,۳          | ۴۲۶,۱ | ۵۱۶,۴  |
| معماری دانش سازمانی       | ۲۷۸   | ۶۵۱,۳   | ۶۱,۳۶ | ۹۲,۳ | ۴۲۱,۰        | ۱۶۷,۰   | ۴۶,۳          | ۳۵۶,۱ | ۳۵۴,۴  |
| کشف مسیر شغلی             | ۲۷۸   | ۷۹۱,۳   | ۱۲,۳۷ | ۷۴,۳ | ۴۱۷,۰        | ۱۸۳,۰   | ۵۸,۳          | ۵۷۴,۱ | ۵۱۹,۴  |

بر اساس جدول شماره ۴؛ تعداد ۲۷۸ پاسخ صحیح به تمامی پرسش‌های تحقیق داده شده است. با عنایت به جدول فوق، بیشترین میانگین مربوط به مسیر شغلی با مقدار ۳/۷۹۱ است که از مقدار متوسط طیف لیکرت نیز بالاتر می‌باشد. به علاوه، مد و میانه حاکی از این هستند که اکثر پاسخ‌دهندگان گزینه‌های ۳ و ۴ را انتخاب کرده‌اند به معنی متوسط و زیاد.

## آزمون نرمال بودن داده‌ها

به دلیل اینکه تحقیقات مبتنی بر مدل ساختاری بر فرض نرمال بودن داده‌ها انجام می‌شوند، بنابراین نخست آزمون نرمال بودن صورت گرفته است. در تحلیل عاملی تأییدی و مدل یابی معادلات ساختاری نیازی به نرمال بودن تمامی داده‌ها نیست، بلکه باید عامل‌ها (سازه‌ها) نرمال باشند (۴۶). آزمون نرمال بودن داده‌ها در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. بررسی نرمال بودن داده‌ها

| محاسبه             | مدیریت استعداد آینده محور | معماری دانش سازمانی | کشف مسیر شغلی |
|--------------------|---------------------------|---------------------|---------------|
| تعداد              | ۲۷۸                       | ۲۷۸                 | ۲۷۸           |
| میانگین            | ۳,۷۸۹                     | ۳,۶۵۱               | ۳,۷۹۱         |
| انحراف معیار       | ۰,۳۹۰                     | ۰,۴۲۱               | ۰,۴۱۷         |
| کولموگروف-اسمیرنوف | ۱,۶۰۱                     | ۲,۰۲۵               | ۲,۱۵۶         |
| سطح معناداری       | ۰,۱۳۵                     | ۰,۱۰۲               | ۰,۱۱۴         |

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۵؛ در همه موارد مقدار معناداری بزرگتر از ۰.۵۰ است. به این معنی که توزیع داده‌های مورد آزمون در هریک از ابعاد نرمال هستند؛ بنابراین می‌توانیم از آزمون پارامتریک استفاده کنیم.

### برازش کلی مدل

قبل از آزمون فرضیه‌های تحقیق، به منظور بررسی میزان همخوانی داده‌های تجربی و مدل مفهومی تحقیق، به بررسی شاخص‌های نیکویی برازش مدل (شکل‌های ۲ و ۳) پرداختیم. جدول ۶ نشان‌دهنده شاخص‌های برازش مدل می‌باشد. با توجه به ارزیابی مقادیر برازش با مقادیر قابل قبول برازش، می‌توان استنباط کرد که شاخص‌های برازش به دست آمده در حد قابل قبول و مطلوبی هستند و نشان از برازش مناسب داده‌ها با مدل دارند.

جدول ۶: شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

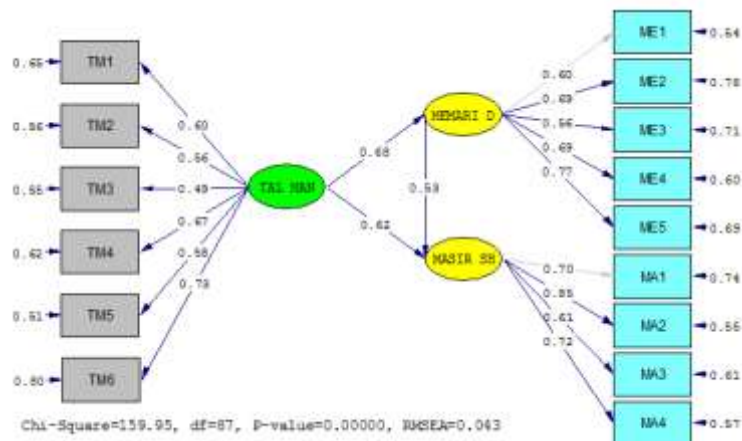
| شاخص               | GFI<br>شاخص<br>نیکویی<br>برازش | RMSEA<br>چندر برآورد<br>واریانس<br>خطای<br>تقریب | CFI<br>شاخص<br>برازش<br>تطبیقی | NFI<br>شاخص<br>برازش نرم<br>شده | IFI<br>شاخص<br>برازش<br>افزایشی | AGFI<br>شاخص<br>برازندگی<br>تعدیل شده | PNFI<br>شاخص<br>نیکویی<br>برازش<br>مقتصد |
|--------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|
| نتیجه              | ۰/۹۱                           | ۰/۰۴۳                                            | ۰/۹۲                           | ۰/۹۴                            | ۰/۹۵                            | ۰/۹۲                                  | ۰/۵۸                                     |
| برازش<br>قابل قبول | >۰/۹                           | <۰/۱                                             | >۰/۹                           | >۰/۹                            | ۱-۰                             | >۰/۹                                  | >۰/۵                                     |

### آزمون فرضیه‌های تحقیق

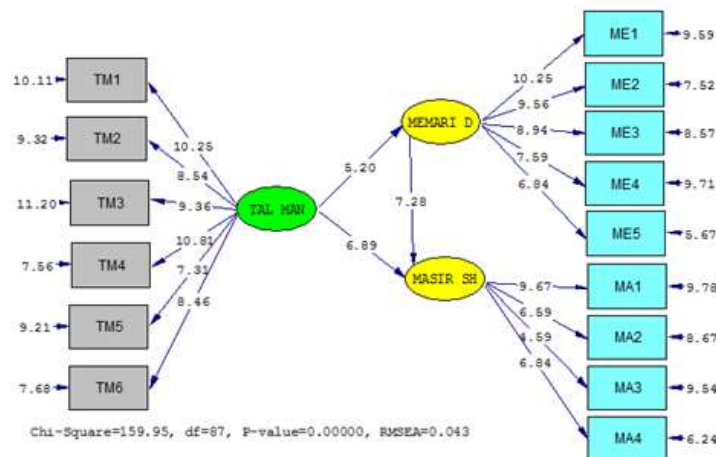
با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری به بررسی روابط میان متغیرها پرداخته‌ایم. در مدل ارائه شده در خروجی نرم افزار لیزرل روابط میان متغیرهای تحقیق قابل مشاهده هستند. در ابتدا، در شکل شماره ۲ بار عاملی آزمون فرضیه‌های پژوهش و در ادامه در شکل شماره ۳ آماره  $t$ -value آزمون فرضیه‌ها ارائه شده است.

بر اساس مقدار آماره  $t$ -value و سطح معناداری (Sig) می‌توان در خصوص تأیید یا رد فرضیه‌های تحقیق تصمیم گرفت. به این صورت که وقتی آماره  $t$  بزرگتر از ۱/۹۶ و یا کوچکتر از -۱/۹۶ باشد و سطح معناداری (Sig) نیز کمتر از ۰/۰۵ باشد فرضیه در سطح خطای ۰/۰۵ تأیید و در غیر این صورت فرضیه رد می‌شود. در فرضیه اول که به این صورت مطرح شد، مدیریت استعداد آینده محور بر معماری دانش سازمانی اثری مستقیم و معنادار دارد؛ با توجه به مقدار آماره  $t$  برای این فرضیه که در شکل ۳ مشخص است، برابر با ۵/۲۰ است که بیشتر از ۱/۹۶ است؛ و سطح معناداری (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که مدیریت استعداد آینده محور با ضریب ۰/۶۸ (مطابق شکل ۲)

بر معماری دانش سازمانی اثر مثبت و معناداری دارد. در فرضیه دوم، معماری دانش سازمانی بر کشف مسیر شغلی اثری مستقیم و معنادار دارد؛ مقدار آماره  $t$  برای این فرضیه همچنان که در شکل ۳ مشخص است، برابر با ۷/۲۸ است و بیشتر از ۱/۹۶ بوده و سطح معناداری (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که معماری دانش سازمانی با ضریب ۰/۵۳ (مطابق شکل ۲) بر کشف مسیر شغلی اثر مثبت و معناداری دارد. برای فرضیه سوم که به این صورت مطرح شد، مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی اثری مستقیم و معنادار دارد؛ با توجه به مقدار آماره  $t$  برای فرضیه سوم همچنان که در شکل ۳ مشخص است، برابر با ۶/۸۹ است که بیشتر از ۱/۹۶ بوده و سطح معناداری (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ است، پس می‌توان نتیجه گرفت که مدیریت استعداد آینده محور با ضریب ۰/۶۲ (مطابق شکل ۲) بر کشف مسیر شغلی اثر مثبت و معناداری دارد.



شکل ۲. بار عاملی استاندارد آزمون فرضیه‌های تحقیق



شکل ۳. آماره  $t$ -value آزمون فرضیه‌های تحقیق

به منظور بررسی نقش میانجی معماری دانش سازمانی در تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی (فرضیه چهارم)، از آزمون سوبل استفاده شده است که در این فرمول  $a$ : مقدار ضریب مسیر میان متغیر مستقل و میانجی؛  $b$ : مقدار ضریب مسیر میان متغیر میانجی و وابسته؛  $S_a$ : خطای استاندارد مربوط به مسیر میان متغیر مستقل و میانجی؛  $S_b$ : خطای استاندارد مربوط به مسیر میان متغیر میانجی و وابسته است. نتیجه آزمون در زیر آمده است:

$$z - \text{value} = \frac{a \times b}{\sqrt{(b^2 \times S_a^2) + (a^2 \times S_b^2) + (S_a^2 \times S_b^2)}} = \frac{0.68 \times 0.53}{\sqrt{(0.53^2 \times 0.09^2) + (0.68^2 \times 0.12^2) + (0.09^2 \times 0.12^2)}} = 3.58$$

با توجه به قدر مطلق مقدار  $Z$  برای آزمون سوبل، برابر با  $3/58$  و بیشتر از  $1/96$  است، بنابراین اثر غیرمستقیم مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی به واسطه معماری دانش سازمانی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی با نقش میانجی‌گری معماری دانش سازمانی پرداخت. در راستای هدف تحقیق چهار فرضیه مطرح شد که برای بررسی آن‌ها از آزمون مدل معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار لیزرل استفاده شد.

نتایج به دست آمده از مدل معادلات ساختاری در شکل‌های (۲) و (۳) و جدول (۶) آمده است. در فرضیه اول به بررسی تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر معماری دانش سازمانی پرداختیم. با توجه به یافته‌های تحقیق (ضریب مسیر و مقدار بحرانی در شکل‌های (۲) و (۳)) و تأیید این فرضیه، با اطمینان بالایی نتیجه‌گیری می‌شود که مدیریت استعداد آینده محور باعث بهبود معماری دانش سازمانی می‌شود. نتایج این فرضیه با نتیجه تحقیقات گالاردو (۲۰۱۹) و محمد و همکاران (۲۰۱۷) هم‌راستا است. گالاردو (۲۰۱۹) تأکید می‌کند مدیریت استعداد با انجام فعالیت‌هایی نظیر؛ جذب، نگهداری، انگیزش و توسعه کارکنان با توجه به اهداف حال و آینده سازمان، موجب ارتقاء یادگیری فردی و سازمانی، افزایش دانش سازمانی، تسهیم مؤثر دانش و روان‌سازی دانش سازمانی می‌گردد. همچنین، محمد و همکاران (۲۰۱۷) نیز در تحقیق خود نتیجه گرفتند، ارتباط و وابستگی نزدیکی بین مدیریت استعداد و مدیریت دانش وجود دارد و این دو اثرات مثبتی بر یکدیگر می‌گذارند. در حقیقت، مدیریت استعداد آینده محور با فراهم نمودن دانش سازمان‌دهی شده در خصوص علایق، دانش، استعدادها و مهارت‌های موجود و قابل کسب توسط کارکنان سازمان، مقدمات تکمیل و ارتقاء معماری دانش را در سازمان فراهم می‌آورد.

در فرضیه دوم به بررسی تأثیر معماری دانش سازمانی بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی پرداخته شد. با توجه به یافته‌های تحقیق (ضریب مسیر و مقدار بحرانی در شکل‌های (۲) و (۳)) و نهایتاً تأیید این فرضیه، با اطمینان بالایی نتیجه‌گیری می‌شود، معماری دانش سازمانی، کشف مسیر شغلی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. نتایج آزمون این فرضیه با نتیجه تحقیق شکوهی فرد و همکاران (۱۳۹۶) (۴۷) که نتیجه گرفتند معماری دانش در سازمان با فراهم نمودن زمینه تبادل دانش ضمنی، می‌تواند اثربخشی کارکنان در شغلشان را افزایش دهد، هم‌راستا است. معماری دانش سازمان، ساختار کلی و کلان دانش آن سازمان است که روابط درونی، بیرونی، مؤلفه‌ها و سیاست‌های طراحی و توسعه آن‌ها را بیان می‌نماید. در حقیقت، چنانچه کارکنان آگاهی کافی از اهداف سازمان، فرایندهای سازمانی، دانش موردنیاز، محتوا و کلیت سازمان داشته باشند، این موضوع به آن‌ها کمک می‌کند، با شناخت جامعی که از سازمان و اهداف حال و آینده آن دارند، مسیر شغلی خود را به‌طور مؤثری کشف و با توجه به تناسب بین شخص و شغل، برای خود و سازمان ایجاد ارزش کنند؛ بنابراین، بهره‌گیری از معماری دانش سازمانی (خصوصاً دانش مربوط به مشاغل، فرایندها، استعدادهای موجود در سازمان، اهداف و استراتژی‌های سازمان) از مهم‌ترین عواملی است که می‌تواند به کشف مسیر شغلی صحیح افراد کمک کند.

در فرضیه سوم به بررسی تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی پرداخته شد. با توجه به یافته‌های تحقیق و نهایتاً تأیید این فرضیه، با اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، مدیریت استعداد آینده محور نقش بسیار مهمی در کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی

دارد. نتایج آزمون این فرضیه با نتیجه تحقیق آبا (۲۰۱۹) که در تحقیق خود نتیجه می‌گیرد مدیریت استعداد های جهانی بر موفقیت شغلی در بازارهای در حال توسعه تأثیر مثبت دارد؛ همچنین با تحقیق کرولی هنری (۲۰۱۸) که در تحقیق خود نتیجه می‌گیرد، مدیریت استعداد بر عملکرد شغلی فرد در شغل، سازمان و صنعت تأثیر قابل توجهی دارد، هم‌راستا است. از منظر کاربردی نیز مدیریت استعداد آینده به دو دلیل عمده برای سازمان‌ها دارای اهمیت است: اولاً، موجب می‌شود سازمان‌ها استعداد های مورد نیاز خود را به شکلی موفقیت‌آمیز جذب و نگهداری کنند. ثانیاً، کارکنان را برای پست‌های کلیدی در آینده برگزیده و آماده کنند. گلاستر و همکاران (۲۰۱۹) تأکید می‌کنند، به واسطه مدیریت استعداد، کارفرمایان نیاز به سرمایه انسانی را در خصوص افراد مناسب با مهارت‌های مناسب در مشاغل متناسب در زمان مناسب پیش‌بینی و برآورده می‌کنند. بنابراین، مدیریت استعداد آینده محور با فراهم نمودن زمینه فعالیت‌هایی جهت جذب کارکنان با استعداد، نگهداری، انگیزش و توسعه آنان با توجه به اهداف حال و آینده سازمان، این قابلیت را دارد که طی فرآیندهایی که اشاره شد، استعداد های موجود در سازمان را شناسایی، توسعه و زمینه انتخاب و جایگذاری آنان در جایگاه‌ها و مشاغل متناسب در حال و آینده فراهم نماید.

نقش میانجی معماری دانش سازمانی در تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی در فرضیه چهارم مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه آزمون سوبل برای این فرضیه حاکی از تأیید آن است. در نتیجه می‌توان بیان کرد که معماری دانش سازمانی دارای نقش میانجی در تأثیر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی است.

همان‌طور که از مستندات پژوهش مشخص شد فرضیات تحقیق تأیید شدند. در راستای نتایج حاصل از پژوهش، پیشنهاد های کاربردی زیر مطرح می‌شوند؛ با توجه به اینکه مدیریت استعداد آینده محور زمینه جذب کارکنان با استعداد، نگهداری، انگیزش و توسعه آنان با توجه به اهداف حال و آینده سازمان را فراهم می‌نماید و معماری دانش سازمانی نیز با معرفی ساختار کلی و کلان دانش سازمان، روابط درونی، بیرونی، مؤلفه‌ها و سیاست‌های طراحی و توسعه سازمان، نقش بسیار مهمی در شناخت و کشف مسیر شغلی کارکنان در سازمان دارند؛ لذا به مسئولین دانشگاه علوم پزشکی استان کرمانشاه پیشنهاد می‌گردد، رویکرد مدیریت استعداد آینده محور و همچنین معماری دانش سازمانی را به‌منظور شناخت و انتخاب صحیح مسیر شغلی دانشجویان پزشکی این دانشگاه، در دستور کار خود قرار دهند. همچنین، به دلیل شباهت ساختاری و رویکردی دانشگاه‌های علوم پزشکی سراسر کشور، به این دانشگاه‌ها نیز پیشنهاد می‌شود دستاوردهای تحقیق حاضر را جهت انتخاب مستعدترین دانشجویان پزشکی برای مناسب‌ترین رشته‌های تخصصی به‌کارگیرند. چراکه با استفاده از مدیریت استعداد آینده محور و نیز بهره‌گیری از معماری دانش سازمانی، می‌توانند استعدادها، علایق و نیازهای دانشجویان خود را بهتر بشناسند و آنان را جهت شناسایی و انتخاب مسیر شغلی اثربخش و انگیزاننده کمک و

راهنمایی کنند که هم خود دانشجویان و هم سازمان بهداشت و درمان و در نهایت جامعه، از قرارگیری پزشکان مستعد در رشته‌های متناسب، منتفع شوند.

### محدودیت‌های پژوهش

اگرچه تحقیق حاضر نگرشی معنادار به اثر مدیریت استعداد آینده محور بر کشف مسیر شغلی دانشجویان پزشکی دارد. اما از محدودیت‌هایی نیز برخوردار است؛ از آنجاکه پاسخ‌دهندگان، دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه بودند؛ بنابراین، تعمیم‌پذیری نتایج ممکن است محدود باشد. علاوه بر این، از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر، کسب مجوز، حضور، برقراری ارتباط به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات از دانشجویان پزشکی است که به دلایل مشغله فراوان درسی از محدودیت برخوردار بودیم.

### ۵. منابع

1. Rajabi, Pooneh and Shirazian, Zahra. Investigating the effect of job characteristics on career path growth and matching capabilities with that Quarterly Journal of Human Resource Management Research, Imam Hossein University, 2017, 9th year, No. (4), 126-107.
2. Ottino, S. "The relationship between personality and employability", M. A thesis, university of south African. 2010.
3. Naeemi, Ebrahim and Mazaheri, Zahra. Investigating the Impact of Admission and Commitment-Based Counseling (ACT) on Student Adaptability. Quarterly Journal of Clinical Psychology Studies, Allameh Tabatabai University, 2017, Year 7, Issue 27, pp. 161-180.
4. Golparvar, Mohsen and Mirzaei, Zeinab. The structural model of the effect of psychological capital on career success according to the mediating role of commitment and satisfaction. Positive Psychology Research Journal, 2017, Second Year, Second Issue, pp. 81-94.
5. Jooss Stefan, Burbach Ralf And Ruel Huub. Examining Talent Pools As A Core Talent Management Practice In Multinational Corporations. The International Journal Of Human Resource Management. 2019. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1579748>.
6. Gallardo-Gallardo, Eva, Thunnissen Marian, And Scullion Hugh. Talent Management: Context Matters. The International Journal Of Human Resource Management 2019. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1642645>
7. Bhalla, V. , Caye, J. -M. , Lovich, D. , & Tollman, P. A CEO's guide to Talent Management today. Boston Consulting Group. 2018, Retrieved from <https://www.bcg.com/publications/2018/ceo-guide-talent-management-today.aspx>.
8. Vaiman, V. , Collings, D. G. , & Scullion, H. Contextualising talent management (Editorial). Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance, 2017, 4(4), 294–297. doi:10.1108/JOEPP-12-2017-070
9. Glaister, Alison J. Al Amri, Rayya and David P. Spicer. Talent management: managerial sense making in the wake of Omanization. The International Journal Of Human Resource Management, 2019. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1496128>.
10. Gholipour, Rahmatullah and Khazaei, Mahmoud. The study of the effect of talent management strategy perception on employees' job performance with the mediating role of emotional intelligence. Journal of Management Studies (Improvement and Transformation), 2017, Year 27, No. 87, pp. 1-28.
11. Hughes, Julia Christensen and Evelina Rog. "Talent management: A strategy for improving employee recruitment, retention and engagement within hospitality organizations", International Journal of Contemporary Hospitality Management, 2008, Vol. 20 Iss: 7, pp. 743 – 757.

12. Tyskbo, Daniel. Competing institutional logics in talent management: talent identification at the HQ and a subsidiary. *THE INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT*. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1579248>
13. Varai, Turaj. Habibi, Jafar and Mohaghar, Ali. Proposing a conceptual framework for knowledge architecture of large-scale organizations. *Quarterly Journal of Scientific Research, Iran Institute of Information Science and Technology*. 2016, Volume 32, Number 2, pp. 439-466.
14. Jahangiri, Ali and Abbaspour Tehrani Fard, Hossein. The effect of talent management on job performance: with the mediating role of work effort and job satisfaction. *Development Period Process*, 2017, Volume 30, Number 1.
15. McDonnell, A. , Collings, D. G. , Mellahi, K. , & Schuler, R. Talent management: A systematic review and future prospects. *European Journal of International Management*, 11, 86–128. doi:10.1504/EJIM. 2017. 10001680.
16. Farley, C. HR's Role in Talent Management and Driving Business Results. *Employment Relations Today*, 2005, 32(1), pp. 55-61.
17. Son, Jooyeon. Park, Owwon. Bae, Johnseok & Ok, Chiho. Double-edged effect of talent management on organizational performance: the moderating role of HRM investments. *The International Journal of Human Resource Management*, 2018 <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1443955>.
18. Sparrow, P. R. , & Makram, H. What is the value of talent management? Building value-driven processes within a talent management architecture. *Human Resource Management Review*, 2015, 25(3), 249–263. doi:10.1016/j.hrmr. 2015. 04. 002.
19. Taj al-Dini, Mohammad and Ma'ali Tafti, Marjan. Talent Management: Why Talent Management. *Tadbir*, 2008, Volume 19, Number 191, pp. 63-62.
20. Ahi, Parviz and Bajani, Hossein, The role of career path planning in the success of the organization, *NAJA Human Resources Promotion Scientific Journal*, 2012, Year 7, No. 109, 28-79.
21. Rajabzadeh, Ali and Elahi, Shaban, Designing a Model in the Career Planning of System Employees. *Banki, Scientific Research Journal of Shahed University*, 2008, No. 2.
22. Shamsudin, F. M., Al-Badi, S. H., Bachkirov, A., & Alshuaibi, A. S. (2016). Perceived career-related practices and knowledge sharing behavior: a preliminary study in Oman. *Asian Academy of Management Journal*, 21 .
23. Shafieh Abadi, Abdullah, *Career Counseling and Job Selection Theories*. Twenty-first edition. 2012. Tehran: Roshd.
24. Seyed Javadin, Seyed Reza, *Human Resource Management and Employee Affairs*, Tehran: Negah Danesh. 2009.
25. Zachman, J. A. A framework for information systems architecture. *IBM systems journal* 1987, 26: 276- 292.
26. Hilliard, R. ] Ieee-std-1471-2000 recommended practice for architectural description of softwareintensive systems, 2000. IEEE, <http://standards.ieee.Org>, (accessed February 2015).
27. Sowa, J. F. , and J. A. Zachman. Extending and formalizing the framework for information systems architecture. *IBM systems journal* 1992. 31: 590-616.
28. Dalkir, K. *Knowledge management in theory and practice*. Routledge, MA, USA: Butterworth-Heinemann. 2013.
29. Tang, A. , J. Han, and P. Chen. A comparative analysis of architecture frameworks, in: *Software Engineering Conference*, 2004. 11th Asia-Pacific, IEEE. 2004, pp. : 640-647.
30. Evers, H. -D. Knowledge hubs and knowledge clusters: Designing a knowledge architecture for development. *ZEF Working paper Series*, 2008, 27: 1-22.
31. sayman, R. , and C. J. Kruger. The interdependency between strategic management and strategic knowledge management. *Journal of knowledge management*. 2004, 8: 5-19.
32. chevron, J. S. Developing an integrated enterprise-wide knowledge architecture, in: *APQC Conference – Next Generation KM*, Houston, TX. 2001. pp. : 1-20.

33. Raman, R. , Chadee, D. , Roxas, B. , & Michailova, S. "Effects of partnership quality, talent management, and global mindset on performance of offshore IT service providers in India". *Journal of International Management*, 2013, 19(4), 333-346.
34. Nwa pasand, Seyed Mohammad; Malek Akhlaq, Ismail; Ashegh Hosseini Mehravani, Majid, A Study of the Relationship between Talent Management and Organizational Performance, *Quarterly Journal of Human Resource Management Research*, Imam Hossein University, 2013, 6th year. No. 1: pp. 51-31.
35. Bethke- langenegger, P. , Mahler, P. , & Staffebach, B. " Effectiveness of Talent Management Strategies in Swiss Companies Effectiveness of Talent Management Strategies". *Universitat Zurich. Institut fur Strategie und Unternehmensokonomik, Diskussionspapier*, 2010, 16, 1-20.
36. Chegeni, B. , & Salavati, A. "Investigating the Relationship between Employee's Talent Management and Job Performance in Agricultural Jihad Organization of Kurdistan (Three Headquarters)". *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)* 2016. ISSN, 1336-1352.
37. Claussen, J., Grohsjean, T., Luger, J., & Probst, G. Talent management and career development: What it takes to get promoted. *Journal of World Business*, 2013.49 (2), 2014.
38. Jahangiri, Ali and Abbaspour Tehrani Fard, Hossein. The effect of talent management on job performance: with the mediating role of work effort and job satisfaction. *Development Period Process*, 2017. Volume 30, Number 1.
39. Abeuova, Dana. Muratbekova-Touron Maral. (2019). Global talent management: Shaping the careers of internationally educated talents in developing markets. *Thunderbird Int. Bus. Rev.* 2019;61:843–856. [wileyonlinelibrary.com/journal/tie](https://www.wileyonlinelibrary.com/journal/tie). DOI: 10.1002/tie.22085
40. Crowley-Henry, Marian. Benson, Emily T. And Al Ariss, Akram. (2018). Linking Talent Management to Traditional and Boundaryless Career Orientations: Research Propositions and Future Directions. *European Management Review*, Vol. 16, 5–19, (2019). DOI: 10.1111/emre.12304
41. Mohammed, A. A., Gururajan, R., & Hafeez-Baig, A. Primarily investigating into the relationship between talent management and knowledge management in business environment. 2017 In *Proceedings of the International Conference on Web Intelligence* (pp. 1131-1137). ACM.
42. Whelan, E. and Carcary, M. Integrating talent and knowledge management: where are the benefits? *Journal of Knowledge Management*, 2017. 15, 4, 675-687.
43. Blass, E. (2009), *Talent management: cases and commentary*. Palgrave Macmillan, London.
44. Oehley, A. M. The development and evaluation of a partial talent management competency model (Doctoral dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch).2007.
45. Savickas, M. L. , Porfeli, E. J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. .2012. *Journal of Vocational Behavior* 80 .661–673.
46. Kline, R. B. "Principles and practice of structural equation modeling". Guilford publications. .2015.
47. Shokohifard, Hussein. Mohammad Reza, Ahanchian. Bakhtiar, Shabani Varki. Saeedi Rezvani, Mahmoud. The role of knowledge architecture in promoting the effectiveness of teachers' performance. *Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, Volume 6, Number 12, Fall and Winter 2017.

## واکاوی عوامل موثر بر عدم حضور فراگیران در برنامه‌های آموزشی سازمانی و ارائه راهکارهای برون‌رفت

محمد کریمی ثابت<sup>۱\*</sup>

هومن دوستی حاجی آبادی<sup>۲</sup>

میلاد جوانمردی<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۱۴)

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی علل غیبت فراگیران در دوره‌های آموزشی و ارائه راهکارهای برون رفت بوده است. روش پژوهش در این مطالعه، ترکیبی (آمیخته) از نوع اکتشافی (طرح تدوین ابزار گردآوری داده‌ها) می باشد. در بخش کیفی از روش مصاحبه عمیق و گروه کانونی استفاده گردید و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته بهره گرفته شد. روایی محتوا و صوری پرسشنامه با کمک پنج نفر از صاحب‌نظران و اساتید حوزه آموزش مورد تایید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ محاسبه گردید. جامعه مورد مطالعه شامل تمامی کارکنان یکی از شرکت‌های صنعتی استان اصفهان بودند که براساس جدول مورگان ۱۹۶ نفر محاسبه شد.

نتایج پژوهش حاضر میزان تاثیر هر سه دسته عوامل فردی، آموزشی و سازمانی در غیبت فراگیران را بیش از حد متوسط نشان داد. همچنین، نتایج مصاحبه حاکی از آن بود که عدم ارائه تشویق، عدم پرداخت جبران خدمات به ازای آموزش، عدم ارتباط سوابق آموزش در دیگر نظامات منابع انسانی، حجم بالای کار، نبود مکانیزم‌های انتقال یادگیری، حمایت محدود از انتقال یافته‌ها به واسطه نوع تفکر مدیران، مشکلات شخصی و خانوادگی از دیگر عوامل موثر بر افزایش نرخ غیبت و در نتیجه کاهش نرخ مشارکت در برنامه‌های آموزشی می‌باشند.

**کلمات کلیدی:** دوره‌های آموزشی، غیبت، فراگیران، میل به عدم حضور، نرخ مشارکت.

<sup>۱</sup> دانش آموخته کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران. تهران، ایران. مسئول مکاتبات:

Mohammad.Sabet@ut.ac.ir

<sup>۲</sup> دانش آموخته دکترا، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

houmandosti@gmail.com

milad.javanmardi@hotmail.com

<sup>۳</sup> دانش آموخته کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان. اصفهان، ایران.

## ۱. مقدمه

سازمان‌ها هرساله مبالغ هنگفتی صرف آموزش می‌کنند ولی شایستگی‌های موردانتظار توسط کارکنان اکتساب نمی‌شود. به‌طورمتوسط، شرکت‌های آلمانی به ازای هر کارمند بیش از ۱۰۰۰ یورو و شرکت‌های آمریکایی ۱۲۰۰ دلار صرف آموزش‌های سازمانی می‌کنند (۱؛ ۲). همچنین، متخصصان اظهار داشته‌اند به دلیل انتقال صرفاً ده درصد از آموزش‌ها به محیط کار (۳) بیشتر سرمایه‌گذاری‌ها به هدر می‌رود که این هدررفت سرمایه در کشورهای درحال توسعه به علت عدم حضور در آموزش چشم‌گیرتر می‌باشد و علاوه بر منابع مالی، زمان و اعتقاد به آموزش را نیز از بین می‌برد (۴).

امروزه، غیبت از کلاس درس یکی از مشکلات حائز اهمیت در آموزش است. عدم حضور مستمر در کلاس به یک هنجار تبدیل شده (۵) که برای فراگیران، همکلاسی‌ها، کادر آموزشی و واحد آموزش مشکلاتی را به دنبال دارد (۶). در سطح نظری، حضور در کلاس با چهارچوب‌هایی مرتبط می‌باشد که توانایی شناختی و انگیزش را عامل تعیین‌کننده یادگیری می‌داند (۷). توانایی شناختی و انگیزش بر مکانیزم‌های پردازش اطلاعات و رفتار موثر می‌باشد. توانایی شناختی بر توانایی پردازش، ترکیب و یادآوری مطالب درسی مبتنی است. ویژگی‌های غیرشناختی مانند وظیفه‌شناسی، انگیزه موفقیت و درک محتوای علمی مانند مطالعه و برنامه‌ریزی برای انجام تکالیف را تسهیل‌سازی می‌نمایند (۸).

حضور در کلاس درس می‌تواند باعث شود تا فراگیران از منابع مختلف استفاده نمایند و میزان نگهداشت اطلاعات را افزایش می‌دهد (۸). حضور در کلاس رابطه مستقیمی با عملکرد فراگیران دارد و تاثیر مثبتی بر عملکرد و موفقیت در سطح بالا می‌گذارد (۹).

به‌طور کلی، پژوهش‌های زیادی به بررسی علل غیبت فراگیران پرداخته‌اند که عمدتاً در دو حوزه مسائل شخصی و مشکلات آموزشی تقسیم می‌شوند (۱۰). ازجمله مسائل شخصی می‌توان به گذراندن وقت با دوستان و تعهدات اجتماعی اشاره کرد (۱۰؛ ۱۱). همچنین، مشکلات آموزشی شامل صرف زمان برای دیگر تکالیف (۱۲)، سختی موضوع و کلاس‌های پرجمعیت (۱۳) و زمان نامناسب کلاس (۱۴) می‌باشد. برخی از پژوهشگران (۱۵؛ ۱۶) اشاره می‌کنند دسترسی به تکنولوژی می‌تواند موجب عدم حضور در کلاس گردد. ماسینهام و هرینتون<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) سلامتی و سبک زندگی را موانعی برای حضور در کلاس و فقدان انگیزه را مانعی برای یادگیری کلاسی می‌دانند. همچنین، شکست تحصیلی می‌تواند موجب غیبت گردد که برنامه‌های آموزشی باید تلاش کنند تا تاثیرات منفی تجربه شکست تحصیلی را برای فراگیران حذف نمایند و درعوض رشد، توسعه و پیشرفت را جایگزین نمایند (۱۸). کردی و همکاران (۲۰۱۰) معتقد هستند که در مقایسه با برخی متغیرها ازجمله نتایج آزمون‌های استاندارد، معدل سال‌های تحصیلی پیشین و عادات و مهارت‌های تحصیلی، حضور در کلاس پیش‌بینی کننده

<sup>1</sup> Massingham and Herrington

بهتری برای نمرات بالا می‌باشد که از ۱۸/۵ تا ۷۰ درصد از نمره نهایی را پیش‌بینی می‌نماید. تمایل ذاتی افراد به مسئولیت یکی از علل حضور در کلاس می‌باشد همانطور که آنها کیفیت زمان کلاس را با درک عمیق‌تر محتوای دوره برابر می‌دانند (۱۹).

مربیان باید آگاه باشند که وقتی فراگیران در کلاس حضور می‌یابند خواستار تزریق انگیزه از جانب اساتید برای یادگیری عمیق‌تر هستند. بنابراین، ارزش حضور در کلاس را به خوبی درک نمی‌کنند. نکته دیگر برای مربیان آن است که محیط یادگیری باید مهیج باشد، لذا ضروری است تا از مربیان رویکردهای مبتنی بر فعالیت فراگیران استفاده کنند (رویکردهای مشارکتی) و به نیاز فراگیران احترام گذاشته تا احساس ارزشمندی نمایند. با این وجود، مسئولیت نهایی برای حضور در کلاس وابسته به فراگیران است که نتایج و دلالت‌های ضمنی عدم حضور در کلاس را درک نمایند. در طی یک دوره آموزشی ضمن آنکه فراگیران پیشرفت می‌کنند باید به این درک ناآشنا آیند که آنها تحت تاثیر هر چیزی در جهان می‌باشند و بالعکس. به عبارتی دیگر، جهان‌بینی آنها به چالش کشیده می‌شود. دوره‌های آموزشی در ایجاد بنیانی برای آموزش و بهبود عادات‌های مطالعاتی در فراگیران حیاتی می‌باشد. نهایتاً، عزم شخصی فراگیر و تمایل و تعهد او به تحصیل، نشانه‌ای حقیقی از حضور در کلاس و موفقیت تحصیلی است (۱۹).

### پیشینه پژوهش

#### پیشینه داخلی

بسیاری از پژوهشگران بر تاثیر عوامل آموزشی نامناسب شامل روش تدریس، کاربردی بودن محتوا، طولانی بودن کلاس، زمان نامناسب آن و عدم ارزشیابی بر غیبت فراگیران پرداخته‌اند (۲۰؛ ۲۱؛ ۲۲؛ ۲۳؛ ۲۴؛ ۲۵ و ۲۶).

میرزازاده و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی عوامل موثر بر غیبت از نظر دانشجویان و اساتید پرداختند. در این پژوهش، پرسشنامه‌ای شامل شش دسته از عوامل مربوط به استاد، محتوا، دانشجو، عوامل انگیزشی، شرایط فیزیکی و سیستم ارزیابی ساخته شد. نتایج این پژوهش نشان داد که تسلط علمی بالای استاد، ارائه محتوای تخصصی، منظم بودن دانشجو، انجام حضور و غیاب، امکانات مناسب فضای کلاس و همراستا بودن بحث‌های کلاسی با امتحان باعث حضور مستمر در کلاس می‌شود. همچنین، پژوهشگران با بررسی تعهد حرفه‌ای و غیبت از کلاس نشان دادند که از دیدگاه اساتید، حضور در کلاس نشان از تعهد حرفه‌ای دانشجو دارد درحالی‌که از نظر دانشجویان اینگونه نیست. علاوه بر این، اساتید معتقد بودند که حضور در کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان موثر است.

خاکپور و اعتمادی‌زاده (۱۳۹۶) به بررسی عوامل مؤثر بر دانشگاه‌گریزی دانشجویان پرداختند. نتایج این پژوهش با بررسی ۳۰۶ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان نشان داد که متغیرهای ادراک سودمندی محتوا، روش تدریس اساتید، ارزشیابی عادلانه، روابط انسانی در محیط آموزشی،

خدمات ستادی و رفاهی ارائه شده به دانشجویان از عوامل غیبت در کلاس درس است. همچنین، تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که شایستگی اساتید، ارزشیابی عادلانه و خدمات رفاهی تاثیر بیشتری بر عدم تمایل دانشجویان برای حضور در کلاس دارد.

مادرشاهیان و همکاران (۱۳۹۲) با تقسیم دانشجویان به دو گروه دارای غیبت و فاقد غیبت، نگرش آنها و نمرات دروس را بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین نظرات دو گروه درباره موانع آموزشی و اجتماعی حضور در کلاس وجود دارد و دانشجویان فاقد غیبت، نمره بالاتری به فواید حضور در کلاس داده‌اند. همچنین، نتایج نشان داد که غیبت دانشجویان با کاهش نمرات دروس همراه بود. پژوهشگران پیشنهاد نمودند که متعادل نمودن تعداد دروس و حجم کاروری در ترم‌های تحصیلی، کاهش اضطراب طی تدریس، ارتقای یادگیری دانشجویان و علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی می‌تواند در کاهش غیبت نقش داشته باشد.

کرمی و همکاران (۱۳۹۱) عوامل موثر بر حضور و عدم حضور دانشجویان در کلاس‌های نظری علوم- پزشکی چهارم را بررسی کردند. پژوهشگران با استفاده از پرسشنامه ۲۴ سوالی شامل ۱۲ گویه برای بررسی عوامل موثر بر حضور و ۱۲ گویه مربوط به عوامل موثر بر عدم حضور، ۲۵۴ دانشجو را بررسی نمودند. نتایج این پژوهش نشان داد که کاربردی بودن مطالب بر بالین بیمار، تسلط استاد بر موضوع، اهمیت و علاقه به آن و همچنین اهمیت حضور برای فهم بهتر، می‌تواند باعث حضور مستمر فراگیران گردد. همچنین، نامناسب بودن روش تدریس، کم بودن بازدهی کلاس و خستگی ناشی از کلاس‌ها موجب غیبت از کلاس می‌گردند.

نبوی و صفوی (۱۳۹۰) در پژوهشی علل غیبت از کلاس را در بین دانشجویان علوم پایه بررسی کردند. پژوهشگران با انجام مصاحبه به این نتیجه رسیدند که عملکرد اساتید در کلاس، مشکلات برنامه‌ریزی آموزشی، مشکلات شخصی و خانوادگی دانشجویان و جایگاه و موقعیت علم پزشکی در جامعه از جمله مولفه‌های غیبت از کلاس بودند. با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته نتایج نشان داد که به ترتیب عملکرد اساتید و مشکلات آموزشی بیشترین تاثیر در عدم حضور در کلاس را داشته‌اند. از این‌رو، پژوهشگران معتقدند که با ارزیابی مستمر کیفیت تدریس، برگزاری کارگاه‌های روش تدریس، فن بیان و برقراری ارتباط و درنهایت اصلاح برنامه‌های آموزشی می‌توان غیبت‌ها را به حداقل رساند.

### پیشینه خارجی

برخی از پژوهشگران استفاده از تکنولوژی‌های جدید برای حل مشکل حضور و غیاب را بررسی کرده‌اند. برای مثال، مری<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) از سیستم خودکار حضور دانشجویان متناسب با کلاس-

<sup>1</sup> Mery

های پرجمعیت مبتنی بر عکس‌های گرفته شده با تلفن‌های هوشمند و آریال<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) سیستم‌های جدید حضور و غیاب را توسط ماشین‌ها و الگوریتم‌های یادگیری عمیق بررسی کردند. پژوهش‌ها اشاره داشته‌اند که استفاده از این اینگونه سیستم‌های حضور و غیاب در زمان مدرس و فراگیر صرفه‌جویی می‌کند و از حضور افراد دیگر جلوگیری می‌نماید.

از جمله دیگر متغیرهای مدنظر پژوهشگران تاثیر حضور در کلاس بر نمره نهایی می‌باشد. برای مثال، نتایج پژوهش سیرلی و همکاران (۲۰۱۴) و دوادوس و فولتز<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) نشان داد که حضور در کلاس با نمره قبولی و عدم حضور قویا با کسب نمره مردودی رابطه دارد. همچنین، پژوهشگران اذعان داشتند که بین حضور در کلاس و نمرات بالا رابطه‌ای وجود ندارد. فراگیران با نرخ‌های حضور بالا تاکید کرده بودند که از حضور در کلاس سود می‌برند.

پترانیچ-رائرفورد و دنیل<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی به بررسی تاثیر آزمون‌های مبتنی بر همکاری بر حضور در کلاس و نرخ قبولی پرداختند. در این پژوهش، فراگیران در دو گروه ثبت‌نام کردند که گروه اول در آزمون مبتنی بر همکاری شرکت کردند و گروه دوم صرفا در آزمون‌هایی شرکت داشتند که توسط فرد پاسخ داده می‌شد. نتایج این پژوهش درک بهتر از محتوا، آمادگی برای آزمون و درنهایت بهبود مختصری در نمرات گروه اول را نشان داد.

الدفیلد<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۹) در مقاله‌ای با رویکرد کیفی و با استفاده از روش گروه کانونی، علل عدم حضور دانشجویان را بررسی کردند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که علل در چهار حوزه کلی قرار می‌گیرند که عبارتند از فقدان حس تعلق به دانشگاه، مشکلات آموزشی، ادراکاتی مبتنی بر نگاه مصرف‌کننده و فشارهای بیرونی. الدفیلد و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی دیگر، علل روانشناختی و جمعیت‌شناختی عدم حضور در کلاس‌ها را بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد که فقدان حس تعلق به دانشگاه، اشتغال، تعهدات اجتماعی، زمان کم برای تکالیف کلاسی و بیماری‌ها موجب غیبت آنها از کلاس درس می‌شود.

ژو<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نقش سیاست‌های سختگیرانه را بر حضور در کلاس بررسی کردند. در این پژوهش هشت دوره آموزشی به صورت سنتی و یک دوره آنلاین برای دانشجویان لیسانس در طول سالهای ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۵ مدنظر قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که سیاست‌های سختگیرانه بر حضور در کلاس موثر بوده است و غیبت‌های زیاد با نمره نهایی همبستگی منفی

<sup>1</sup> Aryal

<sup>2</sup> Devadoss & Foltz

<sup>3</sup> Petrunich-Rutherford & Daniel

<sup>4</sup> Oldfield

<sup>5</sup> Zhu

دارد. با این وجود، نتایج بیانگر آن بودند که بین روش تدریس و میزان حضور، مشارکت و نمره نهایی رابطه‌ای وجود ندارد.

کمپل<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی ادراک و نگرش اعضای هیات علمی نسبت به حضور فراگیران را بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که از نظر اساتید حضور در کلاس نماینگر حرفه‌ای بودن فراگیران نمی‌باشد. آنها پیشنهاد می‌کردند که برای استفاده فراگیران از کلاس، می‌توان فایل ضبط شده آن را در سایت دانشگاه بارگذاری کرد.

فرایر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) پژوهشی مبتنی بر تفاوت‌های فردی و حضور در کلاس انجام دادند. درک انگیزه فراگیران مهمترین عامل تفاوت‌های فردی است که در سه مولفه تلاش، توانایی و ارزش تکلیف تعریف می‌شود. پژوهشگران شایستگی پیشین و خودپنداره علمی را کنترل نمودند. نتایج این پژوهش نشان داد که خودپنداره به طور منفی تمام کمبودهای انگیزشی و به طور مثبتی حضور را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، تلاش و توانایی بر حضور موثر هستند.

رومر<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) در پژوهشی به بررسی میزان شیوع غیبت از کلاس، تاثیر آن بر عملکرد و راهکارهای کاهش غیبت پرداخت. نتایج بررسی نشان داد که میزان غیبت از کلاس رایج بوده بطوریکه یک سوم از فراگیران رشته اقتصاد در کلاس حضور نمی‌یابند. همچنین، بین عملکرد و حضور در کلاس رابطه وجود دارد بطوریکه فراگیران با حضور در کلاس و حل مجموعه تمرین‌ها و تلاش مستمر، نمره بهتری نسبت به دیگر فراگیران که گاه به گاه در کلاس حضور می‌یابند کسب می‌کنند. در راستای نتایج فوق، پیشنهاد شد که حضور الزام‌آور برای فراگیران در نظر گرفته شود که ملاحظات خود را نیز دارد.

همانطور که از پیشینه داخلی و خارجی معلوم است، پژوهشی در زمینه غیبت از دوره‌های آموزش سازمانی انجام نگرفته و عمده پژوهش‌ها در زمینه غیبت از کلاس به دانشگاه اختصاص یافته است. از این رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سوال می‌باشد که علل غیبت از دوره‌های آموزش سازمانی چیست؟

## ۲. روش پژوهش

باتوجه به موضوع، ماهیت و اهداف پژوهش، این مطالعه از نظر چستی از نوع تحقیقات توصیفی-کاربردی و از نظر چگونگی روش پژوهش انتخابی برای این پژوهش، روش پژوهش ترکیبی (آمیخته) از نوع اکتشافی (طرح تدوین ابزار گردآوری داده‌ها) می‌باشد. در تحقیق آمیخته اکتشافی<sup>۴</sup>، به داده‌های

<sup>1</sup> Campbell

<sup>2</sup> Fryer

<sup>3</sup> Romer

<sup>4</sup> Exploratory mixed method

کیفی اهمیت زیادی داده می‌شود. علاوه بر آن، در توالی گردآوری داده‌ها ابتدا داده‌های کیفی و سپس داده‌های کمی گردآوری می‌گردند (بازرگان، ۱۳۸۷، صص ۳۶-۱۹). کرسول و پلانو<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) بر این باورند که پژوهشگران زمانی از روش پژوهش ترکیبی اکتشافی از نوع طرح تدوین ابزار استفاده می‌کنند که به ساختن ابزاری برای گردآوری داده‌های کمی بر مبنای داده‌های کیفی نیاز داشته باشند. در این طرح پژوهشگر ابتدا از لحاظ کیفی موضوع پژوهش را با شرکت‌کنندگان محدود بررسی کرده، سپس بر مبنای یافته‌های کیفی نسبت به ساخت ابزار موردنظر اقدام می‌نماید و در مرحله دوم با استفاده از ابزار تهیه شده، به گردآوری داده‌های کمی می‌پردازد (۴۳).

**مشارکت‌کنندگان در پژوهش و روش انتخاب آن‌ها:** در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع همگون استفاده گردید. ملاک عضویت در گروه نمونه، داشتن حداقل سابقه غیبت در سه دوره می‌باشد، زیرا براساس دیدگاه این افراد، عوامل موثر بر غیبت و کاهش نرخ مشارکت شناسایی می‌شود و عوامل تاثیر گذار مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

**روش گردآوری داده‌ها:** در پژوهش حاضر، در بخش کیفی به منظور جمع‌آوری داده‌ها از روش گروه کانونی<sup>۲</sup> و مصاحبه عمیق استفاده شده است. گروه کانونی فرصتی فراهم می‌نماید تا فراگیران افکار و احساسات خود را نسبت به دوره‌های آموزشی بیان کنند (باربر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) و به توافقی عام در زمینه مورد بررسی دست یابند (۴۵). همزمان با انجام مصاحبه‌ها، متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و پس از بررسی، عوامل تاثیرگذار اصلی و فرعی شناسایی و تعیین می‌شدند. بعد از انجام ۳۶ مصاحبه تمامی عوامل اصلی، فرعی و عوامل تکراری مشخص شدند یا به عبارت دیگر به اشباع رسیدند. تمامی مصاحبه‌ها با افراد به صورت رو در رو و فردی در زمان‌های مختلف و عموماً در دفاتر کاری ایشان انجام شد. متوسط زمان مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۱۲۰ دقیقه متغیر بود. تمامی مصاحبه‌ها تا توصیفی غنی از موضوعات مربوط به پژوهش ادامه می‌یافت. توالی و ترتیب سوال‌ها تقریباً برای همه شرکت‌کنندگان یکسان بود. با این حال تلاش می‌شد در خصوص برخی سوالات که مصاحبه‌شونده دیدگاه ریشه‌ای‌تری دارد بیشتر پرداخته و بحث و بررسی شود. در بخش کمی از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده گردید. این پرسشنامه در سه سطح فردی (۸ سوال)، آموزشی (۱۱ سوال) و سازمانی (۱۱ سوال) به بررسی علل غیبت در دوره‌های آموزشی می‌پردازد.

---

<sup>1</sup> Creswell & Plano

<sup>2</sup> Focus group

<sup>3</sup> Barbour

## روایی و پایایی داده‌ها

**بخش کیفی:** برای حصول اطمینان از روایی و پایایی داده‌های پژوهش اقدامات زیر در دستور کار قرار گرفت:

### روایی

الف) بازبینی توسط اعضاء: تحلیل‌های داده‌ای و نتایج آن و مقوله‌های به دست آمده به مصاحبه شوندگان ارائه می‌شد تا از واکنش‌های آنان در مرحله‌ی گزارش نوشته‌ها آگاهی حاصل آید.

ب) خود بازبینی محقق: در طی فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها بارها تحلیل‌ها و داده‌های حاصل توسط محقق بازبینی گردید.

ج) مشارکتی بودن پژوهش: به طور همزمان از مشارکت کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته می‌شد.

**بخش کمی:** برای حصول اطمینان از روایی پرسشنامه ساخته شده نظرات پنج نفر از صاحب‌نظران و اساتید حوزه آموزش در خصوص عوامل محتوایی و صوری پرسشنامه اخذ و پس از انجام اصلاحات تایید گردید. همچنین، برای تعیین پایایی، پرسشنامه بین ۳۰ نفر از کارکنان به صورت پایلوت توزیع و آلفای کرونباخ آن ۰/۸۱ محاسبه گردید.

**روش تحلیل داده‌ها:** جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمونی استفاده شده است. این روش طی سه مرحله کدگذاری توصیفی با هدف بررسی مفاهیم اولیه، استخراج کدهای اولیه از آن‌ها و شناسایی مضامین پایه، کدگذاری تفسیری با هدف دسته‌بندی مضامین پایه و نهایتاً مرحله تعیین مضمون فراگیر که تمامی مضامین پیشین را در بر بگیرد، انجام شد.

## ۳. یافته‌های پژوهش

### الف – یافته‌های کمی

از ۱۹۶ پرسشنامه توزیع شده، ۱۵۷ پرسشنامه بازگشت یافت که یافته‌های آن‌ها در جداول زیر آمده است.

جدول ۱. توزیع نمرات هر مولفه از نظر کارکنان

| آماره<br>مولفه | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار | s     | درجه آزادی | سطح معناداری | فاصله اطمینان ۹۵٪ |         |
|----------------|---------|--------------|------------|-------|------------|--------------|-------------------|---------|
|                |         |              |            |       |            |              | حد پایین          | حد بالا |
| عوامل فردی     | ۳/۲۶    | ۰/۴۹         | ۰/۰۲۶      | ۰/۹۱۶ | ۱۵۶        | ۰/۹۶۰        | -۰/۴۲۹۶           | ۰/۵۳۵۶  |
| عوامل آموزشی   | ۳/۴۰    | ۰/۴۲         | ۰/۰۲۳      | ۰/۴۳۶ | ۱۵۶        | ۰/۷۶۰        | -۰/۸۶۲۰           | ۰/۹۵۲۵  |
| عوامل سازمانی  | ۳/۸۹    | ۰/۴۴         | ۰/۰۲۴      | ۰/۰۶۹ | ۱۵۶        | ۰/۰۵۹        | -۰/۷۹۸۴           | ۰/۸۹۳۳  |

همانطور که در جدول شماره ۱ آمده است، میانگین و انحراف عوامل فردی، آموزشی و سازمانی به ترتیب ۳/۲۶، ۳/۴۰ و ۳/۸۹ محاسبه شده است. همچنین،  $t$  مشاهده شده در سطح  $P \leq ۰/۰۵$  معنی‌دار بوده است یعنی عوامل سه‌گانه با میانگین مفروض تفاوت چندانی ندارد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار تمام گویه‌های پرسشنامه

| ردیف         | ردیف | گویه                                                                                                       | میانگین | انحراف معیار |
|--------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------|
| عوامل فردی   | ۱    | من دانش و مهارت کافی در انجام وظایف شغلی‌ام را دارم و نیازی به حضور در دوره‌های آموزشی احساس نمی‌کنم.      | ۳/۰۲    | ۰/۶۰         |
|              | ۲    | حضور در آموزش فهم عمیق‌تری از مطالب ایجاد نمی‌کند.                                                         | ۳/۵۲    | ۰/۶۶         |
|              | ۳    | آموزش بهره‌وری فردی من را افزایش نمی‌دهد.                                                                  | ۲/۹۶    | ۰/۶۵         |
|              | ۴    | پس از اتمام دوره‌های آموزشی بی‌صبرانه در انتظار بازگشت به محیط کار هستم تا آنچه را آموخته‌ام بکار بگیرم.   | ۳/۳۹    | ۰/۶۰         |
|              | ۵    | معتقدم آموزش در انجام وظایف فعلی‌ام به من کمکی نخواهد کرد.                                                 | ۳/۱۲    | ۰/۶۷         |
|              | ۶    | با توجه به مشکلات شخصی و خانوادگی، زمان کافی جهت حضور در دوره‌های آموزشی را ندارم.                         | ۳/۷۶    | ۰/۶۶         |
|              | ۷    | تمایلی به بهبود عملکرد از طریق حضور در دوره‌های آموزشی ندارم.                                              | ۲/۹۴    | ۰/۶۸         |
|              | ۸    | هیچ‌وقت نسبت به توانایی‌هایم در خصوص استفاده از مهارت‌هایی که به تازگی فراگرفته‌ام در محل کار تردید ندارم. | ۳/۴۴    | ۰/۶۹         |
| عوامل آموزشی | ۹    | محتوای دوره‌های آموزشی متناسب با نیازهای شغلی من نمی‌باشند.                                                | ۳/۶۵    | ۰/۶۶         |
|              | ۱۰   | محتوای دوره‌های آموزشی کاربردی و بروز نیست.                                                                | ۳/۷۱    | ۰/۷۶         |
|              | ۱۱   | محتوای دوره‌های آموزشی تکراری می‌باشند.                                                                    | ۲/۸۹    | ۰/۸۳         |
|              | ۱۲   | کمیت بالای دوره‌های آموزشی باعث غیبت از کلاس می‌شود.                                                       | ۳/۳۲    | ۰/۵۸         |
|              | ۱۳   | روش‌های تدریس مدرسان سنتی و و از مثال‌های کاربردی استفاده نمی‌کنند.                                        | ۳/۱۹    | ۰/۵۱         |
|              | ۱۴   | از وسایل کمک آموزشی شامل فیلم، و ... به طور مناسب بهره‌گیری نمی‌شود.                                       | ۴/۱۲    | ۰/۶۸         |
|              | ۱۵   | حضور و غیاب توسط مدرسين یا کارشناسان واحد آموزش به طور منظم انجام نمی‌پذیرد.                               | ۲/۵۹    | ۰/۶۲         |
|              | ۱۶   | دوره‌های آموزشی بعضاً با سایر برنامه‌ها تداخل دارند.                                                       | ۳/۵۱    | ۰/۷۱         |
|              | ۱۷   | به دلیل عدم اطلاع از برگزاری دوره‌های آموزشی در دوره‌ها حضور نیافته‌ام.                                    | ۳/۵۴    | ۰/۵۷         |
|              | ۱۸   | محیط یادگیری شامل سیستم تهویه، نور و ... از کیفیت مناسب برخوردار نمی‌باشد.                                 | ۴/۱۶    | ۰/۶۶         |

| ردیف          | ردیف | گویه                                                                                                                    | میانگین | انحراف<br>معیار |
|---------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------|
|               | ۱۹   | در انتهای دوره‌های آموزشی ارزشیابی شامل از سطح واکنش و آزمون برگزار نمی‌شود.                                            | ۲/۷۵    | ۰/۷۹            |
| عوامل سازمانی | ۲۰   | با توجه به اینکه حضور در کلاس در ساعات غیرموظف به عنوان اضافه کار لحاظ نمی‌شود تمایلی به حضور در دوره‌های آموزشی ندارم. | ۴/۶۹    | ۰/۶۱            |
|               | ۲۱   | با توجه به اینکه به ماموریت‌های آموزشی فوق‌العاده ماموریت تعلق نمی‌گیرد تمایلی به اعزام به دوره‌های آموزشی ندارم.       | ۴/۲۲    | ۰/۷۴            |
|               | ۲۲   | در صورتیکه حضور من در دوره‌های آموزشی باعث افزایش امتیاز آموزشی شود با تمایل بیشتری در دوره‌های آموزشی شرکت خواهم نمود. | ۴/۴۳    | ۰/۸۲            |
|               | ۲۳   | اگر در دوره‌های آموزشی حضور به موقع نداشته باشم، توسط مسئول مستقیم مورد بازخواست قرار نمی‌گیرم.                         | ۴/۱۱    | ۰/۵۶            |
|               | ۲۴   | حجم بالای کار با توجه به ساختار و سازماندهی نامناسب، مانع از حضور به موقع من در دوره‌های آموزشی می‌شود.                 | ۴/۵۱    | ۰/۸۰            |
|               | ۲۵   | در محل کار، همکاران از من انتظار ندارند تا از آنچه که در طول آموزش‌ها فراگرفته‌ام را استفاده و به آن‌ها انتقال دهم.     | ۳/۹۴    | ۰/۸۴            |
|               | ۲۶   | سرپرستم در طول مدت آموزش به طور منظم در مود کیفیت، نحوه برگزاری، حضور به موقع و مشکلات آموزشی از من سوال نمی‌کند.       | ۳/۸۶    | ۰/۷۵            |
|               | ۲۷   | در صورتی که سعی کنم از آموزش‌ها در محیط کار استفاده نمایم، سرپرستم مخالفت خواهد کرد.                                    | ۳/۰۱    | ۰/۷۵            |
|               | ۲۸   | علاقه‌ای به شغل فعلیم نداشته، لذا تمایلی به افزایش آموخته‌های مرتبط با شغلم ندارم.                                      | ۳/۱۴    | ۰/۷۸            |
|               | ۲۹   | پاداش‌هایی که داده می‌شود متناسب با تخصص و عملکرد نیست.                                                                 | ۳/۲۶    | ۰/۶۸            |
|               | ۳۰   | همکاران در مورد حضور به موقع در دوره‌های آموزشی، به من توصیه‌هایی نمی‌کنند.                                             | ۳/۷۰    | ۰/۶۳            |

همانطور که از جدول شماره ۲ پیداست، از بین عوامل فردی، میانگین گویه‌های "حضور در آموزش فهم عمیق‌تری از مطالب ایجاد نمی‌کند" و "با توجه به مشکلات شخصی و خانوادگی، زمان کافی جهت حضور در دوره‌های آموزشی را ندارم" بیشتر از دیگر گویه‌ها می‌باشد. همچنین، در بین عوامل آموزشی، گویه‌های "از وسایل کمک آموزشی شامل فیلم، و ... به طور مناسب بهره‌گیری نمی‌شود" و "محیط یادگیری شامل سیستم تهویه، نور و ... از کیفیت مناسب برخوردار نمی‌باشد" میانگین بالاتری را به خود اختصاص داده‌اند. همانطور که در جدول شماره ۲ آمده است، میانگین گویه‌های عوامل سازمانی

بیشتر از دیگر عوامل می باشد که از آن بین می توان به گویه های شماره ۲۰ تا ۲۴ اشاره کرد که میانگین آن ها به ترتیب ۴/۶۹، ۴/۲۲، ۴/۴۳، ۴/۱۱ و ۴/۵۱ می باشد.

### ب - یافته های کیفی

نتایج تحلیل مصاحبه های فراگیران درباره علل غیبت از کلاس نشان داد که ۶ عامل موجب عدم حضور آن ها می گردد که در جدول زیر آمده است:

جدول ۳. مضامین برگرفته از مصاحبه

| ردیف | مضمون                                                                                            |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱    | عدم جبران خدمات ساعات حضور در برنامه های آموزشی                                                  |
| ۲    | عدم ارتباط برنامه های آموزشی با سایر فرآیندهای اصلی منابع انسانی ( حقوق و دستمزد، ارتقاء، پاداش) |
| ۳    | حجم بالای کار                                                                                    |
| ۴    | عدم انتقال یادگیری به واسطه نوع تفکر مدیران                                                      |
| ۵    | مشکلات شخصی و خانوادگی                                                                           |
| ۶    | اطلاع رسانی نامناسب                                                                              |

همانطور که در جدول شماره ۳ آمده است، بیشتر فراگیران مشکلات سازمانی را در عدم حضور مستمر در کلاس موثر دانسته اند که با نتایج پرسشنامه نیز همراستا می باشد. مصاحبه شوندگان بیان داشتند "حضور در دوره های آموزشی اختیاری نیست و نتیجه ای هم از نظر جبران خدمات نداره" (مصاحبه شونده شماره ۱۴). یکی دیگر از کارکنان معتقد بود "ماموریت های آموزشی زیادی وجود داره ولی کسی حاضر نیست که برای چند روز از خانه و خانواده دور بشه و در دوره آموزشی شرکت کنه. ولی اگه جبران خدمات پرداخت کنید رغبت به حضور بیشتر میشه" (مصاحبه شونده شماره ۲۳).

دیگر مضمون مدنظر مصاحبه شوندگان عدم ارتباط برنامه های آموزشی با سایر فرآیندهای اصلی منابع انسانی می باشد. کارکنان بیان داشتند که امتیازهای آموزشی به حداکثر رسیده است و برای حضور در دوره های آموزشی بیشتر موافق نیستند. برای مثال یکی از کارکنان اشاره داشت: "شما خودتون ببینید من تا بالاترین امتیاز آموزشی رسیدم و همه دوره ها را شرکت کردم. الان یکی دو سال میشه دیگه امکان کسب امتیاز بیشتر فراهم نشده. منم الان دیگه انگیزه ای ندارم. اگه بازم امتیاز بگیرم حاضرم دوره های بیشتری شرکت کنم" (مصاحبه شونده شماره ۳۶). دیگر شرکت کننده موضوع مدرک معادل تحصیلی را مطرح کرد "توی شرکت سقف ساعات آموزشی مطرح میشه ولی اگه در ازای هر میزان ساعت آموزشی یک مدرک تحصیلی در نظر بگیرند اونوقت بیش از پیش، آموزش اهمیت پیدا میکنه چون مقاطع تحصیلی تا دکتری ادامه دارند" (مصاحبه شونده شماره ۱۲).

مصاحبه شوندگان، ساختار سازمانی و حجم بالای کار را یکی از علل عدم حضور در دوره ها می دانستند. آنها اشاره داشتند "خیلی از دوره ها یکی دو جلسه حضور نداشتم. علتش چیه؟ علتش حضور

تو سایت و انجام کارها بود. من نمی‌خواستم از کلاس دور بشم ولی مجبور هستم کارمو به شکل خوبی به نتیجه برسونم" (مصاحبه‌شونده شماره ۵).

علت چهارم در زمینه عدم حضور در کلاس به رویکردهای مدیریتی مربوط می‌شود. دو تن از مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند:

"مدیرم تمایلی به حضور من در دوره‌های آموزشی ندارد و با تعریف وظایف مختلف مانع از حضورم در دوره‌های آموزشی می‌شود" (مصاحبه‌شونده شماره ۱).

"پس از حضور در دوره‌های آموزشی مسئولم در مورد محیط آموزش و یادگیری از من سوالی نمی‌پرسد و پس از بازگشت به محیط کار، انتظاری برای انتقال آموخته‌ها در محیط کار از من ندارد" (مصاحبه‌شونده شماره ۲۸).

دیگر عامل موثر بر غیبت فراگیران به مشکلات شخصی و خانوادگی آن‌ها مربوط می‌شد. فراگیران اشاره داشتند که به علت بیماری خود یا یکی از اعضای خانواده یا فوت نزدیکان امکان حضور در کلاس را نیافتند.

علت ششم برای عدم حضور در دوره‌های آموزشی متوجه فرآیندهای آموزش بود. فراگیران اشاره داشتند که اطلاع‌رسانی نامناسب علت غیبت آن‌ها از دوره‌های آموزشی بوده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان داشت "من شیفت کار هستم بنابراین نمی‌توانم نسبت به تمام اطلاعیه‌های آموزشی آگاهی پیدا کنم. از طرف دیگر، دسترسی به اتوماسیون محدود است" (مصاحبه‌شونده شماره ۱۹).

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی علل غیبت فراگیران از دوره‌های آموزشی یکی از شرکت‌های فعال در حوزه صنعت، بوده است. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عوامل فردی در عدم حضور مستمر فراگیران بیش از حد متوسط موثر بوده است که با نتایج پژوهش‌های ترابی و همکاران (۱۳۹۳)، مادرشاهیان و همکاران (۱۳۹۲)، وکیلی و همکاران (۱۳۹۱)، نبوی و صفوی (۱۳۹۰)، مسجدی و همکاران (۱۳۹۶)، میرزازاده و همکاران (۱۳۹۷)، الدفیلد و همکاران (۲۰۱۹؛ ۲۰۱۸) و فرایر و همکاران (۲۰۱۶) مطابقت دارد. مشارکت‌کنندگان معتقد بوده‌اند که چون آموزش موجب فهم عمیق‌تری برای آن‌ها نمی‌شود لذا در کلاس حضور نمی‌یابند. از این رو، پیشنهاد می‌شود تا حس تعلق به محیط یادگیری و دوره‌های آموزشی در افراد تقویت گردد تا خود را مهمترین جزء آن و استفاده‌کننده اصلی تلقی نمایند. و این باور در بین افراد ترویج شود که بهره‌گیری از دوره‌های آموزشی برای رشد فردی، اجتماعی و شغلی موثر می‌باشد. این امر از طریق بکارگیری مربیان همکار<sup>۱</sup> ممکن می‌شود. این افراد از بین برترین فراگیران انتخاب می‌شوند و دیگر فراگیران از طریق دریافت مشاوره و راهنمایی و تجربه

<sup>1</sup> Peer mentors

ارزشمند همکاران، نگرش بهتری به آموزش پیدا می‌کنند. بعلاوه، بسیاری از پاسخ‌دهندگان به وجود مشکلات شخصی و خانوادگی اشاره کرده‌اند که اینگونه مسائل از طریق برگزاری دوره‌های مدیریت زمان، توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری قابل بهبود می‌باشند.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر میزان تاثیر عوامل آموزشی در غیبت فراگیران را بیش از حد متوسط نشان داد که نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های خاکپور و اعتمادی‌زاده (۱۳۹۶)، نظری و انانی و آیین (۱۳۹۴)، دل‌آرام و همکاران (۱۳۹۶)، میرزازاده و همکاران (۱۳۹۷) و الدفیلد و همکاران (۲۰۱۹) همراستا می‌باشد. متناسب با یافته‌های پژوهش که ایراداتی در سطوح طراحی، برنامه‌ریزی و تهیه امکانات آموزشی نشان داد، پیشنهاد می‌شود تیم طراحی و برنامه‌ریزی جهت بهبود دوره تشکیل گردد و تجهیزات جدید و هماهنگ با یافته‌های علمی تهیه شوند. باوجود آنکه فراگیران نسبت به انجام حضور و غیاب اذعان داشته‌اند ولی بازهم غیبت‌ها زیاد می‌باشد از این رو، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌های سخت‌گیرانه‌تری برای عدم حضور در کلاس‌ها اتخاذ گردد که ازجمله می‌توان به مردود کردن فراگیران در صورت وجود غیبت‌های زیاد، کاهش نمره نهایی و درنهایت عدم ارائه گواهی صلاحیت دوره اشاره نمود. همچنین می‌توان از برگزاری کوئیز برای دوره‌های بیشتر از یک روز استفاده کرد لذا افراد ملزم به حضور مستمر و مطالعه دروس پیشین خواهند شد. همچنین، در انتخاب جامعه هدف، تعداد فراگیران مدنظر قرار داده شود چرا که در کلاس‌های شلوغ احساس ترس مانع از ارتباط موثر بین فراگیر و مدرس و متعاقباً کاهش حس تعلق به دوره آموزشی و افزایش احتمال غیبت خواهد شد. علاوه بر این، بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس ازجمله کلاس‌های معکوس می‌تواند موثر باشد زیرا با ارائه ترکیبی از شیوه‌های یادگیری، زمینه‌ای برای فهم بهتر و رفع مشکلات آموزشی با کمک مدرسان فراهم می‌کند.

بعلاوه، نتایج پژوهش نشان داد که عوامل سازمانی نیز بر غیبت فراگیران تاثیر دارد. از بین گویه‌های عوامل سازمانی برخی شامل درنظر نگرفتن کلاس در ساعات غیرموظف به عنوان اضافه کار، ماموریت‌های آموزشی به عنوان فوق‌العاده ماموریت و عدم محاسبه امتیاز آموزشی بیشترین میانگین‌ها را به خود اختصاص داده است. برای رفع مشکلات فوق ضروری است سیستم حقوق و دستمزد با توجه به ایجاد بعد انگیزشی برای فعالیتهای آموزشی و همراستاسازی منافع فردی و سازمانی باز طراحی گردد. همچنین، حجم کار بالا از طریق اصلاح ساختار سازمانی، طراحی مجدد مشاغل و توجه به توسعه و غنی‌سازی شغل بهبود یابد.

نتایج پژوهش حاکی از نقش و اهمیت موضوعات مالی از دیدگاه فراگیران به عنوان مهمترین عامل در غیبت‌های سازمانی می‌باشد. لذا، این مهم مبین وجود تعهد سازمانی از نوع مستمر (عقلایی) می‌باشد. براین اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نسبت به بررسی تعهد مستمر به صورت عمیق

و راه‌کارهایی برای دستیابی به تعهد عاطفی برای برنامه‌های آموزشی استراتژیک سازمان و موثر در دستیابی به اهداف توسعه‌ای تلاش‌ها و پژوهش‌های جدی انجام پذیرد.

## ۵. منابع

1. Lenske W, Werner D. Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung: Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. IW-Trends-Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung. 2009;36(1):51-66.
2. Dolezalek H. industry report: Training magazine's exclusive analysis of employer-sponsored training in the United States. Training. 2004;41(10):1-20.
3. Laker DR, Powell JL. The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. Human resource development quarterly. 2011 Mar;22(1):111-22.
4. Khalid M, Ashraf M, Rehman CA. Exploring the link between Kirkpatrick (KP) and context, input, process and product (CIPP) training evaluation models, and its effect on training evaluation in public organizations of Pakistan. African Journal of Business Management. 2012 Jan 11;6(1):274-9.
5. Mearman A, Pacheco G, Webber D, Ivlevs A, Rahman T. Understanding student attendance in business schools: An exploratory study. International Review of Economics Education. 2014 Sep 1; 17:120-36.
6. Landin M, Pérez J. Class attendance and academic achievement of pharmacy students in a European University. Currents in Pharmacy Teaching and Learning. 2015 Jan 1;7(1):78-83.
7. Kanfer R, Ackerman PL. Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. Journal of applied psychology. 1989 Aug;74(4):657.
8. Credé M, Roch SG, Kieszczyńska UM. Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. Review of Educational Research. 2010 Jun;80(2):272-95.
9. Stewart M, Stott T, Nuttall AM. Student engagement patterns over the duration of level 1 and level 3 geography modules: Influences on student attendance, performance and use of online resources. Journal of Geography in Higher Education. 2011 Feb 1;35(01):47-65.
10. Bati AH, Mandiracioglu A, Orgun F, Govsa F. Why do students miss lectures? A study of lecture attendance amongst students of health science. Nurse Education Today. 2013 Jun 1;33(6):596-601.
11. Wadesango N, Machingambi S. Causes and structural effects of student absenteeism: a case study of three South African Universities. Journal of Social Sciences. 2011 Feb 1;26(2):89-97.
12. Muir J. Student attendance: is it important, and what do students think. CEBE Transactions. 2009 Sep;6(2):50-69.
13. Dolnicar S, Kaiser S, Matus K, Vialle W. Can Australian universities take measures to increase the lecture attendance of marketing students?. Journal of Marketing Education. 2009 Dec;31(3):203-11.
14. Paisey\* C, Paisey NJ. Student attendance in an accounting module—reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University. Accounting education. 2004 Dec 1;13(sup1):39-53.
15. Naber L, Köhle M. If e-learning is the answer, what was the problem?. na; 2002.
16. Chang S. Academic perceptions of the use of Lectoria: A University of Melbourne example. InICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007 2007 Dec 1 (pp. 135-144).
17. Massingham P, Herrington T. Does attendance matter? An examination of student attitudes, participation, performance and attendance. Journal of university teaching & learning practice. 2006;3(2):3.
18. Seary K, James T, Conradie H. Designing practical strategies to increase STEPS students' attendance at face-to-face, on campus classes Preliminary findings. 2014.

19. James T, Seary K. Why aren't they attending class like they are supposed to? A review into students' perception of the value of class attendance. *Student Success*. 2019 Mar 1;10(1):115-30.
20. Delaram, M., Asefi, F., Shams, S. The Study of Strategies to Reduce Absence from Viewpoints of Students in Shahrekord University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education Development Studies Center*. 2017; 8: 39-47 [In Persian]
21. Nazari Vanani R, Aeen F. A Review on Students' Comments Concerning factors affecting Their Absence in the Classroom. 3. 2016; 4 (1) :50-55. [In Persian]
22. Masjedi M, Neshatavar R, Moeini L, Seghatoleslam A, Rafati A, Ezzatzadegan Jahromi S. Absenteeism from Theory Classes: Perspective of Medical Students. *Iranian Journal of Medical Education*. 2017; 17 :384-391. [In Persian]
23. Vakili A, Teimouri M, Ghorbani R. Reasons of absence from clinical foundation classes from the viewpoints of medical students of Semnan University of Medical Sciences. *jmed*. 2013; 8 (1) :65-73. [In Persian]
24. Nazari vanani R, Naderi Z, Aein F. Factors Affecting Classroom Participation the Viewpoints of Students in ShahreKord University of Medical Sciences in 2013. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014; 14 (3) :189-194. [In Persian]
25. Torabi M., Amini, P., Taheri, Sh., Karimi Afshar, M., Abassloo, A. Factors Affecting Students of Dentistry School of Kerman University of Medical Sciences in Classrooms. *Journal of Developmental Strides in Medical Education*. 2015. [In Persian]
26. Solemani asl, H., Mehrannia, K. Evaluation of Students' Viewpoints about Attendance and Reasons for Absence from Classes at Tehran University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2002. [In Persian]
27. Mirzazadeh A, Aminian M, Alizadeh M, Sahebozamani E, Sabzi Aliabadi S. Factors Affecting Class Absenteeism: Perspective of Medical Students and Faculty Members at Tehran University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2018; 18 :243-256. [In Persian]
28. Khakpour A, Etemadzadeh H. The Hierarchical Analysis of Factors affecting Medical Student's Absenteeism, by Focusing on University System. *Educ Strategy Med Sci*. 2018; 11 (1) :74-81. [In Persian]
29. Madarshahian F, Hassanabadi M, Khazaei S. Comparison of Attitude toward Attendance in Class Sessions and Grades of Courses for Students with and Without Absence. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014; 13 (10). [In Persian]
30. Karami M, Amanat A, Rasekh Jahromi A, Sotoodeh Jahromi A. The evaluation of effective factors on attendance and nonattendance in theoretical classrooms, from the Viewpoints of Medical students of Jahrom's University of Medical Sciences. *jmj*. 2013; 11 (1) :7-14 [In Persian]
31. Nabavi S J, Safavi M. Causes of absenteeism and lack of attention to the instructions among medical students of Islamic Azad University, Tehran Medical Branch. *MEDICAL SCIENCES*. 2011; 21 (3) :227-232. [In Persian]
32. Mery D, Mackenney I, Villalobos E. Student attendance system in crowded classrooms using a smartphone camera. In 2019 IEEE Winter Conference on Applications of Computer Vision (WACV) 2019 Jan 7 (pp. 857-866). IEEE.
33. Aryal S, Singh R, Sood A, Thapa G. Automatic Attendance System Using Deep Learning. Available at SSRN 3352376. 2019 Mar 14.
34. Devadoss S, Foltz J. Evaluation of factors influencing student class attendance and performance. *American Journal of Agricultural Economics*. 1996 Aug;78(3):499-507.
35. Petrunich-Rutherford ML, Daniel F. Collaborative Quizzes: Impact on Student Performance and Attendance. *Teaching of Psychology*. 2019 Apr;46(2):115-20.
36. Oldfield J, Rodwell J, Curry L, Marks G. A face in a sea of faces: exploring university students' reasons for non-attendance to teaching sessions. *Journal of Further and Higher Education*. 2019 Apr 21;43(4):443-52.

37. Oldfield J, Rodwell J, Curry L, Marks G. Psychological and demographic predictors of undergraduate non-attendance at university lectures and seminars. *Journal of Further and Higher Education*. 2018 May 19;42(4):509-23.
38. Zhu L, Huang E, Defazio J, Hook SA. Impact of the Stringency of Attendance Policies on Class Attendance/Participation and Course Grades. 2019.
39. Campbell AM, Ikonne US, Whelihan KE, Lewis JH. Faculty Perspectives on Student Attendance. *The FASEB Journal*. 2019 Apr;33(1\_supplement):606-4.
40. Fryer LK, Ginns P, Howarth M, Anderson C, Ozono S. Individual differences and course attendance: why do students skip class?. *Educational Psychology*. 2018 Apr 21;38(4):470-86.
41. Romer D. Do students go to class? Should they?. *Journal of economic perspectives*. 1993 Sep;7(3):167-74.
42. Bazargan, A., *Mixed Method Research: A Top Approach to Management Studies*. Knowledge Management. 2010.
43. Creswell JW, Clark VL. *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications; 2017 Aug 31.
44. Barbour R. *Doing focus groups*. Sage; 2008 Mar 5.
45. Stewart DW, Shamdasani PN. *Focus groups: Theory and practice*. Sage publications; 2014 Mar 20.

## مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران: رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها

مهدی هدائی<sup>۱\*</sup>

سید مهدی الوانی<sup>۲</sup>

حمیدرضا یزدانی<sup>۳</sup>

حسن زارعی متین<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۲۵)

### چکیده

هدف از این مقاله چگونگی تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران است. از جمله مسائل این سازمان‌ها می‌توان به نگاه تک‌بعدی مدیران به فرایندها و کارکردها اشاره کرد که مانعی برای تکامل محسوب می‌شود. در این تحقیق جهت حل مسئله پیچیده تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی از استراتژی هرمنوتیک انتقادی استفاده شده است؛ بر این اساس، ابتدا محورهای اصلی تفکر سیستمی بررسی گردیده، تفسیر و همفکری بین نظریه‌ها ارائه شده‌اند. سپس به بررسی ابعاد در پارادایم تفسیری پرداخته و گزاره‌ها و امتزاج مفاهیم کلیدی بیان شده‌اند. بر اساس روش تحقیق انتخابی جهت پاسخگویی به پرسش‌های متناسب با موضوع تکامل از نمونه‌گیری هدفمند و قضاوتی استفاده گردیده است. روش گردآوری داده‌ها کتابخانه‌ای، جستجوهای اینترنتی و مراجعه به متون، اسناد و مدارک بوده، ابزار جمع‌آوری فیش‌برداری است: شناسائی، مطالعه و بررسی مجموعه‌ای بالغ بر ۵۳ کتاب، ۵۹ مقاله، ۴ تحقیق و ۵ سند، جمعاً ۱۲۱ منبع. داده‌ها طی پنج دور هرمنوتیک (پیش‌فهم، فهم افقی‌ها، ترکیب افقی‌ها، بازگشت به کل و نقد و اصلاح) تحلیل شده‌اند. قابلیت‌های سرمایه انسانی در رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌های این ماتریس از ساده تا پیچیده طوری تکامل می‌یابند که سطح پیچیده‌تر شامل قابلیت‌های سطوح ساده‌تر است.

مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی، سیستمی شامل اجزاء ساختار سازمان‌های دولتی، فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی است که جهت خلق ارزش مشترک و منفعت عامه در محیط اسلامی-ایرانی به صورت کل‌نگر، هم‌افزا و چرخه‌ای در ارتباط هستند. نتایج این تحقیق با ترکیب ابعاد، منظرها و سطوح چندلایه ارائه شده‌اند.

**کلمات کلیدی:** تکامل قابلیت‌ها، سازمان‌های دولتی، سرمایه انسانی، سلسله‌مراتب پدیده‌ها.

<sup>۱</sup> دانش‌آموخته دکترا، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه تهران، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: mehdihodaiei@ut.ac.ir

<sup>۲</sup> استاد، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. sralvani@gmail.com

<sup>۳</sup> استادیار، گروه مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hryazdani@ut.ac.ir

<sup>۴</sup> استاد، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه تهران، تهران، ایران. matin@ut.ac.ir

## ۱. مقدمه

خدا درجات مؤمن را با اعطاء علم بالا می‌برد (۱).

دغدغه آغاز مطالعات مقاله حاضر، این سؤالات بوده است: چرا قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران تکامل نیافته‌اند؟ راه‌حل منسجم جهت رویارویی با این مسئله چیست؟ مسئله اصلی که محقق در این مقاله در جستجوی راه‌حلی برای آن است، تک‌بعدی بودن معماری منابع انسانی در سازمان‌ها می‌باشد؛ بدین معنی که در اغلب سازمان‌ها بر فرایندهای مدیریت منابع انسانی تأکید شده (۲؛ ۳؛ ۴) و از کارکردهای سرمایه انسانی غافل مانده‌اند؛ یا در برخی با تمرکز بر کارکردها (۵؛ ۶؛ ۷)، فرایندها مورد توجه قرار نگرفته‌اند. نتیجه در هر دو حالت، نقصان قابلیت‌های سرمایه انسانی خواهد بود زیرا در نگاه تک‌بعدی، بین فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی ناسازگاری وجود دارد.

در نظریه و مدل‌های مرتبط با قابلیت‌های سرمایه انسانی ابعادی وجود دارند که ممکن است از چشم طراح پنهان مانده و جزء اهداف نبوده‌اند. لذا در تحقیق حاضر جهت طراحی مدل تکامل به کشف این ابعاد پرداخته می‌شود.

با توجه به مراتب فوق، اهداف این تحقیق عبارتند از:

- طراحی مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران با رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها و هدف نهائی *قربة الی الله*
- ساقیا در گردش ساغر تعلل تا به چند دور چون با عاشقان افتد تسلسل بایدش (۸)
- تبیین اجزاء مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران برای منفعت عامه

- تشخیص روابط بین اجزاء جهت خلق دانش و ارزش مشترک
- تعیین سلسله‌مراتب طراحی ابعاد سیستم تکاملی با تفکر سیستمی
- فهم چگونگی پیوند حلقه‌های دانشی فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی در بستر مسائل ساختاری سازمان‌های دولتی ایران
- ترکیب افق‌های فکری و استنتاج گزاره‌های تفسیری از کلیت منسجم مدل

### مبانی نظری و پیشینه تحقیق

حکومت از دیدگاه اسلام، برخاسته از موضع طبقاتی و سلطه‌گری فردی یا گروهی نیست بلکه تبلور آرمان سیاسی ملتی هم‌کیش و هم‌فکر است که به خود سازمان می‌دهد تا در روند تحول فکری و عقیدتی راه خود را به سوی هدف نهائی (حرکت به سوی الله) بگشاید. ملت ما در جریان تکامل انقلابی خود از غبارها و زنگارهای طاغوتی زدوده شد و از آمیزه‌های فکری بیگانه خود را پاک نمود و به مواضع فکری و جهان‌بینی اصیل اسلامی بازگشت؛ اکنون بر آن است که با موازین اسلامی جامعه نمونه (اسوه)

خود را بنا کند. بر چنین پایه‌ای، رسالت قانون اساسی این است که زمینه‌های اعتقادی نهضت را عینیت بخشد و شرایطی را به وجود آورد که در آن انسان با ارزش‌های والا و جهان‌شمول اسلامی پرورش یابد (۹). بر این اساس، جامعه ایرانی در افق چشم‌انداز بیست‌ساله چنین ویژگی‌هایی خواهد داشت:

توسعه‌یافته، متناسب با مقتضیات فرهنگی، جغرافیائی و تاریخی خود، متکی بر اصول اخلاقی و ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی، با تأکید بر مردم‌سالاری دینی، عدالت اجتماعی، آزادی‌های مشروع، حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها و بهره‌مندی از امنیت اجتماعی و قضائی. برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری و متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی (۱۰).

اتکاء بر توانائی‌های انسانی و طبیعی و امکانات داخلی و فرصت‌های وسیع برآمده از زیرساخت‌های موجود در کشور و بهره‌گیری از مدیریت جهادی و روحیه انقلابی و تکیه بر اولویت‌های اساسی آمده در سیاست‌های کلی: «اصل ۴۴ قانون اساسی»، «اقتصاد مقاومتی»، «علم و فناوری»، «نظام اداری» و «جمعیت» و از همه بالاتر توکل به قدرت لایزال الهی می‌تواند ما را به رغم تمایل و اراده دشمنان عنود، با تحقق اهداف برنامه ششم در ارائه الگوئی برآمده از تفکر اسلامی در زمینه پیشرفت که به کلی مستقل از نظام سرمایه‌داری جهانی است، یاری رساند (۱۱). اقدامات اساسی جهت تدوین الگوی توسعه اسلامی-ایرانی که رشد و بالندگی انسان‌ها بر مدار حق و عدالت و دستیابی به جامعه متکی بر ارزش‌های انقلابی و تحقق شاخص‌های عدالت اجتماعی و اقتصادی در گرو آن است، توسط قوای سه‌گانه کشور شکل می‌گیرد (۱۲).

کمال در جایی است که یک شیء بعد از آنکه «تمام» هست باز درجه بالاتری هم می‌تواند داشته باشد. اگر این کمال برای شیء نباشد باز خود شیء هست، ولی با داشتن این کمال یک پله بالاتر رفته است (۱۳، ص ۱۵). هر صاحب مکتبی که مکتبی برای بشریت آورده است، نظریه‌ای درباره کمال انسان و یا انسان کامل دارد (۱۳). از منظر معرفت‌شناسی نظری، تکامل انسان با اصول فلسفی ملاصدرا مطابقت دارد که در قرن ۱۶ و ۱۷ میلادی پیش از اندیشمندانی چون بوفون، لامارک، داروین و والاس مطرح شده البته ابن مسکویه ۶۰۰ سال قبل از ملاصدرا مطالبی را درباره تکامل گیاهان عنوان کرده است. نظریه‌های علمی، تکاملی را که فلاسفه اسلامی و ایرانی از منظر عقلی بررسی نموده‌اند، بر اساس مشاهدات تجربی تأیید می‌کنند.

اصل تکامل بیش از پیش دخالت قوه‌ای مدبر، هادی و راهنما را در وجود موجودات زنده نشان می‌دهد و ارائه‌دهنده اصل غایتمندی است (۱۴). ملاصدرا گرچه مانند فیلسوفان پیشین، انسان را حیوان ناطق نامیده، منطق را فهم کلی حقایق می‌داند ولی نفس انسان را در مرتبه فراتر از عقلانیت جستجو می‌کند که ذاتاً حقیقت واحدی است طوری که در عین وحدت و گستردگی، مراتب گوناگونی دارد. نفس از یک طرف در حال تکامل مداوم بوده، از طرف دیگر در اصل ذات خود پایدار است. این تکامل، چرخه‌ای می‌باشد که وجود مراتب تکاملی را از پائین‌ترین مرتبه در مسیر دوار طی کرده، در

پایان به ابتدای خویش می‌رسد. این مرتبه، از عالی‌ترین مراتب وجود نازل شده که پس از طی سلسله‌مراتب تکامل نهایتاً به همان وجود عالی صعود خواهد کرد. نفس در مسیر تکاملی خود در هر مرتبه با صورت وجودی آن مرتبه یکی و در انتها انسان کامل می‌شود (۱۵).  
مراحل سیر و سلوک عرفانی جهت شناخت رازهای هستی در منطق‌الطیر عطار هفت منزل، وادی یا شهر عشق به ترتیب ذیل هستند.

#### ۱. طلب

چون فرو آئی به وادی طلب      پیش از آمدن هر زمانی صد تعب

#### ۲. عشق

بعد از این وادی عشق آید پدید      غرق آتش شد کسی کان جا رسید

#### ۳. معرفت

بعد از آن بنماید پیش نظر      معرفت را وادئی بی پا و سر

#### ۴. استغناء

بعد از این وادی استغناء بود      نه در او دعوی و نه معنی بود

#### ۵. توحید

بعد از این وادی توحید آیدت      منزل تفرید و تجرید آیدت

#### ۶. حیرت

بعد از این وادی حیرت آیدت      کار دائم درد و حسرت آیدت

#### ۷. فقر که سرانجام به فنا می‌انجامد:

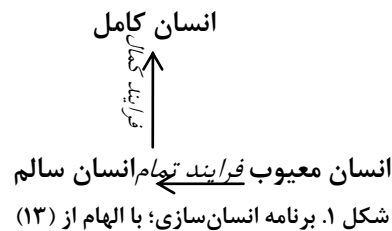
بعد از این وادی فقرست و فنا      کی بود اینجا سخن گفتن روا (۱۶)

می‌توان تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی را به صورت مرحله‌ای با این هفت وادی تطبیق داد که هر منزل پیش‌نیاز وادی بعدی باشد؛ این تطبیق در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. تطبیق تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی با منطق‌الطیر عطار

| وادی      | تکامل قابلیت‌ها                                                         |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------|
| طلب       | یادگیری و تلاش‌های بدو استخدام                                          |
| عشق       | افزایش بینش، انگیزه، فداکاری، حس تعلق به سازمان و تحمل سختی‌ها          |
| معرفت     | ژرف‌نگری و شناخت مداوم قابلیت‌ها، فرایند و روش‌های ترقی و جستجوی کمال   |
| استغناء   | کشف استعداد و توانائی‌های تخصصی جهت استقلال کاری                        |
| توحید     | تفکر سیستمی و کل‌نگر، وحدت قابلیت‌ها در کسب منفعت عامه سازمان‌های دولتی |
| حیرت      | شناخت ابهامات و حل مسئله جدید                                           |
| فقر و فنا | فراشناخت، فهم باطن ویژگی‌ها، تواضع و تکامل مداوم قابلیت‌ها              |

انسان معیوب در برنامه انسان‌سازی خود را به انسان سالم تبدیل می‌کند و انسان سالم به کامل. این برنامه تزکیه نفس، اصلاح معایب، رفع نواقص و تسلط عقل، ایمان و اراده بر شهوت است؛ برنامه دعا، پرستش حق، ارتقاء روح و پرواز به سوی خدا (۱۳، ص ۲۸). سرمایه انسانی سالم با رفع نقصان قابلیت‌ها به کامل تبدیل می‌شود؛ برنامه انسان‌سازی در قالب شکل ۱ بیان می‌گردد.



همان طور که در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، فرایند تمام، افقی و فرایند کمال، عمودی است. می‌توان فرایند تمام را طیفی و فرایند کمال را سلسله‌مراتبی در نظر گرفت؛ بدین صورت که انسان سالم ویژگی‌های انسان معیوب را ندارد اما چون انسان کامل در سلسله‌مراتب بالاتر از انسان سالم است، ویژگی‌های آن را نیز دارد.

در برخی تحقیقات از چارچوب معماری برای ساماندهی به مفاهیم ساختاری و فرایندی، همچنین بازآفرینی سازمانی بر اساس فناوری اطلاعات استفاده شده ولی نگرش حاکم بر این چارچوب‌ها اثبات‌گرایی بوده که نتوانسته دستاوردهای مطلوب مورد ادعا را چندان به همراه داشته باشد. به دلیل ویژگی‌های منحصر به فرد مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی ضروری است پیش از استقرار در سازمان، بررسی و مطالعات گسترده‌ای صورت پذیرد؛ به‌ویژه در ایران که سابقه و تجربه‌ای گزارش نشده و بومی‌سازی نگردیده است. لذا لازم می‌باشد این مدل با لحاظ ابعاد فرهنگی سازمان‌های دولتی ایران طراحی شود. همان گونه که بررسی پیشینه تحقیقات به‌ویژه در ایران نشان می‌دهد، جای خالی پژوهش در رابطه با تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی به‌خصوص در سطح دکترای تخصصی به چشم می‌خورد طوری که این مسئله نیاز به انجام تحقیق را در حوزه مدیریت منابع انسانی، ویژه سازمان‌های دولتی ایران با رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها مضاعف می‌سازد. در این مقاله به منظور نوآوری در اجزاء مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی و ایجاد روابط بهینه جهت نیل به اهداف، مؤلفه‌های ارزشی متناسب با شرایط بومی سازمان‌های دولتی ایران در ساختار مدل و ارزش‌های منبعث از باور و اعتقادات اساسی در عوامل و روش‌های مرتبط با رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها طراحی شده‌اند.

## ۲. روش پژوهش

در این مقاله جهت نیل به راه‌حل متناسب با مسئله تحقیق از روش کیفی، نوع اکتشافی، پارادایم تفسیری و استراتژی هرمنوتیک انتقادی با شیوه تحلیل دور هرمنوتیک استفاده شده است. محقق برای

دستیابی به رهیافتی که بتواند از حیث روش‌شناسی نیازهای پژوهش را مرتفع سازد با محدودیت و عمدتاً تعابیر کلی و مفهومی روبرو بوده طوری که مذاقه و شفافیت از این منظر، نوعی نیاز محسوب شده است. از طرف دیگر، استفاده از برخی استراتژی‌های هرمنوتیک در مقیاس پژوهشی کوچک و مسائل محدود نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای این تحقیق باشد زیرا محقق با مفاهیم بنیادی و کلان رویاروست.

هرمنوتیک حوزه دانش گسترده‌ای است که نحله‌های فکری مختلف و اندیشمندان متعدد را شامل می‌شود. هرمنوتیک مورد استفاده در این مقاله برگرفته از آراء دیلتای، گادامر و هابرماس است. از یک طرف، نیاز به استفاده از پارادایم تفسیری و استراتژی هرمنوتیک در کارکردهای سرمایه انسانی و از طرف دیگر لزوم بهره‌گیری از چنین رویکردهایی در فرایندهای مدیریت منابع انسانی، اتخاذ این رهیافت را در تحقیق حاضر مضاعف می‌سازد. قابلیت‌های استراتژی هرمنوتیک امکان هم‌زیستی چند مفهوم اساسی را با نظریه‌های متعدد فراهم آورده، بستر استفاده از تجارب علمی مرتبط را ایجاد می‌کند.

استراتژی نیل به اهداف مورد نظر در این مقاله، دور هرمنوتیک از طریق تحقق فهم مشترک بوده است. این دیدگاه برگرفته از استعاره ترکیب افق‌های گادامر می‌باشد؛ تفاسیر مختلف از پدیده مورد بررسی به وسیله گفتگوی باز با متن و بازگشت متوالی ترکیب شده تا فهم مشترکی را ایجاد کنند. با هر بازگشت، فهم از پدیده افزایش می‌یابد و تفسیر کامل‌تر می‌شود. محقق در این پژوهش با توجه به پویایی دیدگاه‌های تکامل و امکان تغییر در فهم متناسب با رخدادهای نوین علم مدیریت منابع انسانی، به فهم مداوم گرایش داشته زیرا فهم درست بر اساس چهار محور مؤلف، متن، زمینه و مفسر محقق می‌شود. مفسر محوری یا تأکید بر محورهای دیگر مانع از فهم جامع می‌شود. لذا رابطه بین کل و جزء، متن و مفسر، فهم و پیش‌فهم، متن و زمینه و سطح و عمق در دور هرمنوتیک قابل تعریف است.

انتخاب روش تحقیق یا شیوه نیل به حقیقت باید بیشترین تناسب را با مسئله اساسی و سؤالات پژوهش داشته باشد. لذا ابتدا لازم است تا به تصریح مسئله محوری در تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی پرداخته شود. مسئله اصلی در این تحقیق پیوند سه حوزه دانشی ساختار سازمان‌های دولتی، فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی بوده، از طریق فهم عمیق این ابعاد میسر می‌شود. از این رو روش‌شناسی در این پژوهش باید از توانایی فهم، تفهم و مفاهمه برخوردار باشد. سؤالات تحقیق نیز از چپستی تکامل قابلیت‌ها و فهم اجزاء و روابط پرسش می‌کنند. استراتژی هرمنوتیک چگونگی فهم پدیده‌های گوناگون را از جمله پندار، گفتار، کردار، آثار و متون می‌یابد. بنابراین، هرمنوتیک راه‌حل مناسب برای مسئله پژوهش حاضر است.

رویکرد طراحی مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی، انسجام سلسله‌مراتب پدیده‌ها به صورت ماتریس تعاملی طی سه مرحله اصلی است: درک ساختاری (شناخت مراتب)، درک محتوایی (شناخت

اجزاء) و درک تناظری (شناخت روابط). محقق با توجه به پیچیدگی موضوع، کمبود منابع و لزوم به‌کارگیری تفکر بین‌رشته‌ای جهت دریافت اطلاعات، تحلیل، تفسیر، استنتاج و پاسخگویی به سؤالات تحقیق با مراجعه به متون، اسناد و مدارک حوزه مدیریت دولتی، مدیریت منابع انسانی، نظریه‌پردازی هرمنوتیک از نمونه‌گیری هدفمند و قضاوتی استفاده کرده که ابزار و روش گردآوری داده‌ها فیش‌برداری کتابخانه‌ای و جستجوهای اینترنتی بوده است.

### ۳. یافته‌های پژوهش

در مراحل اولیه تحقیق با مراجعه به منابع فارسی، عربی و لاتین، کلیت موضوع و بدنه‌های دانشی مرتبط مشخص شدند. در این ارتباط، بدنه‌هایی چون آموزش، تئوری سیستم‌ها، اقتصاد، روان‌شناسی و رفتار سازمانی در مجموعه‌ای بالغ بر ۵۳ کتاب، ۵۹ مقاله، ۴ پژوهش و ۵ سند، جمعاً ۱۲۱ منبع شناسائی، مطالعه و بررسی گردیدند. هدف اصلی این بود تا هر منبع در نقش یک مشاهده در مبحث تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی، چارچوب مفهومی تحقیق را مشخص کند و زمینه ادامه کار را فراهم نماید. به عبارت دیگر، این مجموعه مطالعات، بینش درست ادامه روند را به ارمغان آورد. ارائه مدلی که بتواند با تشخیص ساختار سازمان‌های دولتی ایران مبنای ادامه پژوهش قرار گیرد مستلزم ورود از دریچه فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی است. لذا ماتریس، مدل، چارچوب و سیستم اولیه تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی با تعیین تقدم، تأخر و ارتباطات طوری ارائه شدند که مبنای آغاز مرحله بعد بر اساس استراتژی هرمنوتیک انتقادی باشند.

علائم سؤال داخل خانه‌های جدول ۲ بیانگر تعداد گزاره‌های تفسیری حاصل از هم‌افزایی ابعاد مدل در ترکیب افق‌ها خواهد بود.

جدول ۲. سلسله‌مراتب اولیه مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران

| دور هرمنوتیک مداوم         | هستی‌شناسی | معرفت‌شناسی | روش‌شناسی |
|----------------------------|------------|-------------|-----------|
| ساختار سازمان‌های دولتی    | ؟          | ؟           | ؟         |
| فرایند مدیریت منابع انسانی | ؟          | ؟           | ؟         |
| کارکرد سرمایه انسانی       | ؟          | ؟           | ؟         |

جهت اعتبارسنجی نتایج این تحقیق از معیارهای زیر استفاده شده است.

- اعتبار متن گردآوری‌شده: دریافت فهم معتبر از متن با پرسش‌های باز و مستمر (۱۷)؛ لذا با پرسش‌های نیمه‌ساختاریافته به متون مراجعه شده و سؤالات فرعی در دور هرمنوتیک تعیین گردیده‌اند.
- وجاهت و باورپذیری: ارتباط مناسب بین داده‌های گردآوری‌شده و یافته‌های تحقیق و شفافیت و میزان کفایت فرایند پژوهش بر اساس نگاه انتقادی به شواهد (۱۷)؛ لذا فرایند اجرا تشریح شده و منابع گوناگون مورد بررسی و مذاقه قرار گرفته‌اند.

- اعتمادپذیری: صحت اطلاعات گردآوری شده جهت تفسیر و همخوانی بر اساس واقعیت (۱۷)؛ لذا اطلاعات با نظر اساتید تأیید شده‌اند.
- دقت و استواری: نظم در فرایند مارپیچ هرمنوتیک و تعمیق در متون، تکرار چرخه بین کل و اجزاء، بررسی افق متون، ترکیب افق‌ها و گفتگوی متن و مفسر (۱۸).
- اخلاق‌مداری: ارزش‌آفرینی نتیجه، صلاحیت دانشی محقق، امانتداری در منابع و صحت فرایند تحقیق (۱۷).
- سوگیری: تعامل و رویارویی محقق با دیدگاه‌های فکری متعدد بدون تفکیک اقتضائات و شرایط زمینه‌ای ویژه (۱۹)؛ لذا به موقعیت زمانی-مکانی در تفسیر توجه شده است.
- توجیه‌پذیری: قابلیت متقاعدسازی متن جهت انتقال معنا و مفاهیم محوری (۱۹)
- غنای زیباشناختی: کیفیت متن برای روایت مورد نظر مؤلف (۱۹)

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

به منظور طراحی مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی، دو رویکرد می‌توان تصور نمود؛ یکی نگاه طیفی که مراحل، خطی و مجزا هستند؛ مانند چرخه زندگی در پیوستار ۱ یا طیف بلوغ در پیوستار ۲.

جذب ← کارکرد ← بهره‌برداری ← جدائی

##### پیوستار ۱. چرخه زندگی

همان طور که در پیوستار ۱ ملاحظه می‌شود، در نگاه طیفی ممکن است ویژگی‌های سطح پیشین در سطح بعدی وجود نداشته باشند، مثل ویژگی‌های سطح بهره‌برداری در سطح جدائی.

نابالغ ↔ بالغ

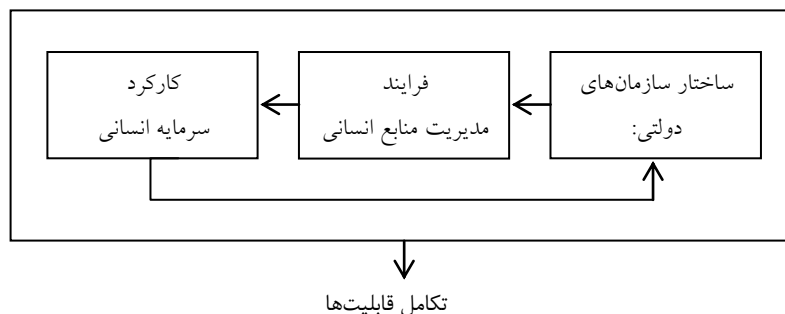
##### پیوستار ۲. طیف بلوغ

دیگری رویکرد سلسله‌مراتبی است که در طراحی مدل این مقاله استفاده شده طوری که سطوح پدیده‌ها ویژگی تجمعی داشته، قابلیت‌های سطوح پیشین، پیش‌نیاز قابلیت سطح بعدی است. استفاده از رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها در مباحث مدیریت دولتی - مدیریت منابع انسانی از جذابیت و اثربخشی پژوهشی مناسبی برخوردار است. مفهومی که راه‌حل فکری مناسبی برای رویارویی با سیستم‌های نظری و عملی پیچیده می‌باشد. لذا در این مقاله به منظور تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی از رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها جهت ارتباط سیستمی بین اجزاء سه بعد ساختار سازمان‌های دولتی، فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی استفاده شده است.

با توجه به تفکر سیستمی حاکم بر این مدل و شباهت سیستم‌های نرم‌افزاری (ورودی، فرایند، خروجی و بازخور) به سیستم‌های انسانی، سیستم چرخه‌ای تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی با تکرار ساختار سازمان‌های دولتی، فرایند مدیریت منابع انسانی و کارکرد سرمایه انسانی در محیط ارزشی

اسلامی-ایرانی طبق شکل ۲ طراحی می‌شود طوری که اجزاء این سیستم، ساختار، فرایندها و کارکردها در یک محیط کل‌نگر هستند که پس از هر تکرار، قابلیت‌ها پیچیده‌تر می‌شوند.

محیط ارزشی در جامعه اسلامی-ایرانی



شکل ۲. سیستم چرخه‌ای تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران

تفکیک این سه بعد باعث نقصان قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران شده است. لذا مدل تکامل به گونه‌ای طراحی گردیده که ابعاد ساختار، فرایند و کارکرد، اجزاء سیستمی از سیستم‌ها را طوری شکل داده که هر بعد اجزائی در ارتباط با ابعاد دیگر دارد.

با توجه به اصول مطروحه، مشاهده می‌شود که ارتباط بین کارکردهای سرمایه انسانی و فرایندهای مدیریت منابع انسانی به صورت تعاملی است ولی اگر این رابطه به صورت خطی تعریف شود، طبیعتاً متعارض خواهد بود. در رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌های هر دو بعد انسان و فرایند، قابلیت‌های سطوح پیشین در سطح بعدی وجود داشته، باعث هم‌افزائی سازمان‌های دولتی می‌شوند ولی در رویکرد طیفی ممکن است این ویژگی وجود نداشته باشد.

بعد اول این مدل، ساختار سازمان‌های دولتی است؛ محقق در این بعد از طراحی به دنبال تبیین این واقعیت است که دیدگاه‌های گوناگون مدیریت دولتی هر یک وجهی از حقیقت تکامل و ارزش‌های انسان را در سازمان نشان داده و متناسب با شرایط و اقتضائات ویژه زمانی و مکانی در قالب نظریه‌های جدید ارائه شده‌اند. بر مبنای این طراحی، دیدگاه‌های متنوع لزوماً با یکدیگر متضاد و متباین نبوده، بخشی از تناقضات و اختلافات به دلیل تفاسیر اشتباه و فهم ناقص است. می‌توان بر پایه این اصل که سرمایه انسانی دارای حقیقت وجودی و ذات مشترکی می‌باشد، منازعات بیهوده را در مسئله تکامل قابلیت‌ها حل کرد. انسان ذاتاً حق طلب و عقل جو بوده، ضمن اینکه به دنبال علم، عدالت، پیشرفت، کمال، سعادت، آرامش و تعادل است، در جستجوی قدرت، منفعت و لذت نیز می‌باشد. با خلق ارزش‌های مشترک اسلامی-ایرانی به مثابه نقطه اتکاء تحلیل‌ها می‌توان موانع تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی را برطرف کرد و به منفعت عامه در سازمان‌های دولتی ایران نائل شد. تقلیل‌گرایی، اثبات‌گرایی و تخصص‌گرایی بخشی از این تنوع و تضاد را پدید آورده‌اند. با اجرای استراتژی هرمنوتیک در طراحی این

مدل می‌توان به وحدت علوم در رشته‌های مرتبط با موضوع تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی رسید و به حوزه‌های دیگر تعمیم داد.

بعد دوم این طراحی، فرایندهای مدیریت منابع انسانی می‌باشد. علم مدیریت منابع انسانی ظرفیت استفاده از دستاوردهای علوم گوناگون و فراخوانی آنها را جهت حل مسئله تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی داراست. این علم نیز شامل تعبیر و دیدگاه‌های متنوعی در فرایندهای مدیریت منابع انسانی می‌باشد که به آموزه این تجارب در سلسله‌مراتب توجه شده است. مدیریت منابع انسانی به منظور تکامل قابلیت‌ها باید توانائی بهره‌گیری از این فرایندها را در بستر الزامات ساختاری و اقتضات سازمان‌های دولتی ایران داشته باشد.

بعد سوم مدل، کارکردهای سرمایه انسانی است. محقق در ریشه‌یابی مسئله تکامل قابلیت‌ها با تفکر سیستمی از فرایندها به کارکردها در سلسله‌مراتب رسیده است. در این طراحی مارپیچی، مسئله تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سیستم چرخه‌ای ابعاد ساختار سازمان‌های دولتی، فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی حل می‌شود.

در رویارویی با این مسئله، دیدگاه‌های متنوع با کاهش تضادها در هر بعد ترکیب، قابلیت‌های سرمایه انسانی در سلسله‌مراتب بالاتر کارکردها و فرایندها، با رفع نقصان‌ها کاملتر شده، سازمان‌های دولتی با خلق ارزش مشترک به منفعت عامه نائل می‌شوند. این پژوهش درآمدی جهت تحقق تفکر بین‌رشته‌ای بوده، با طراحی مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی، دریچه‌ای به سوی وحدت علوم گشوده می‌شود. همچنین روش اجرای تحقیق حاضر با تحلیل مداوم مفاهیم، تکامل یافته است. جانمایه هرمنوتیک در مفهوم دور هرمنوتیک و ترکیب افق‌های فکری جستجو می‌شود. یافتن این شیوه اجرا نیز از چالش‌های مقاله حاضر در مقایسه و جایگزینی با روش‌های دیگر از جمله نظریه داده‌بنیاد و تحلیل تم بوده است.

محقق در این تحقیق به مثابه مفسر با پیش‌فهم موضوع پژوهش به مسئله ورود کرده، تفسیر هر سه بعد مدل را جهت ارائه راه‌حل استنتاج می‌کند. بر اساس فهم حاصل از بعد کارکردهای سرمایه انسانی، مجدداً به تفسیر، تنظیم و تعدیل دو بعد ساختار سازمان‌های دولتی ایران و فرایندهای مدیریت منابع انسانی پرداخته می‌شود. از رابطه ترکیبی و دیالکتیکی پیش‌فهم‌ها با فهم جدید، فهم عمیق‌تر از این دو بعد پدید می‌آید که بر فهم کارکردهای سرمایه انسانی نیز اثر گذاشته، عمق بیشتری به آن می‌بخشد. این سیستم به منظور تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران ادامه می‌یابد...

جایگاه این تحقیق نسبت به پژوهش‌های پیشین تفکر سیستمی و رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها در پیوند سه بعد ساختار سازمان‌های دولتی ایران، فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی به مثابه یک کلیت جهت تکامل قابلیت‌هاست.

تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران، سیستمی و سلسله‌مراتبی از قابلیت‌های ساده و عینی به پیچیده و انتزاعی است. اجزاء این مدل، سه بعد ساختار، فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی هستند. روابط به صورت چرخه‌ای مداوم بین اجزاء یک کلیت جهت انسجام ابعاد و فهم عمیق‌تر از تکامل می‌باشند. این تکامل تا زمان رسیدن به فراشناخت از حقیقت کل ادامه دارد: *قرباً الی الله...*

جدول ۳. سیستم‌های تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران

| دور هرمنوتیک مداوم                             | هستی‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | معرفت‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | روش‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ساختار سازمان‌های دولتی (کلاسیک؛ مدرن؛ متعالی) | متمرکز، بوروکراتیک، کنترل بالا به پایین، زنجیره فرماندهی، تقسیم کار و پاسخگوئی به رهبران سیاسی منتخب؛ قدرت غیرمتمرکز، روابط علی، دانش سازماندهی و تجمیع منافع شخصی مشتریان؛ ماتریسی، مبتنی بر همکاری، رهبری مشترک، شبکه چندبعدی، ارزش‌های اجتماع، حدود قانونی، هنجارهای سیاسی، استانداردهای حرفه‌ای و پاسخگوئی به عموم | ساعتگونه، یک هدف سیاسی در قانون، ارباب‌رجوع و دارائی فیزیکی؛ انعطاف‌پذیر، تسهیلگری حکومت و دارائی پولی؛ تعدیل منفعت عامه شهروندان، قانون الهی بر اساس مصلحت کلی و عالی انسانیت، خیر جامعه، خدمت‌رسانی حکومت، وحدت ساختاری، تمایز هنری (تفاوت‌ها بین مشابهن)، انسجام علمی (تشابهات بین متفاوت‌ها) و دارائی انسانی | علوم اجتماعی ساده، مدیریت بر مبنای هدف، تئوری سیاسی، الگوی ماشینی، عقلانیت اجمالی (انسان اداری) و تأمین اجتماعی؛ علوم اجتماعی اثبات‌گرا، مدیریت کیفیت جامع، تئوری اقتصادی، غایت‌شناسی، عقلانیت فنی و ابزاری، گفتمان تخصصی، سازوکار انگیزشی، قرارداد با شرکت‌های خصوصی و غیرانتفاعی و کاهش اندازه حکومت؛ مدیریت تکاملی (تکرار در محیط جهت اعتباربخشی به فرضیات و فهم منسجم از پیچیدگی کل)، تئوری دموکراتیک، رویکردهای گوناگون به دانش (اثبات‌گرایی، تفسیری و انتقادی)، عقلانیت استراتژیک و جوهری، آزمون‌های چندگانه، تعامل سیستم‌های هدفمند فلسفی-شناختی و ائتلاف سازمان‌های دولتی، خصوصی و غیرانتفاعی |
| فرایند مدیریت منابع انسانی                     | آموزش و توسعه واحدمحور، اقدامات مدیریتی ابتدائی و منظم و رابطه یک‌طرفه؛ دانش،                                                                                                                                                                                                                                          | گرایش تنبیه و اطاعت و آموزش رفتارهای خاص؛ فهم نقش و مسئولیت، گرایش                                                                                                                                                                                                                                               | فرایند تمام (تبدیل انسان معیوب به سالم)، تکرارپذیری، طراحی آزمون دوره‌ها،                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

| دور هرمنوتیک مداوم                                                                                                   | هستی‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                              | معرفت‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | روش‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (آموزش و توسعه؛ تحلیل شایستگی‌ها؛ توسعه شایستگی‌ها؛ انتقال دارائی‌های شایستگی بنیان؛ مربیگری؛ بهبود مداوم قابلیت‌ها) | مهارت و توانائی در گروه و روابط دوطرفه؛ انتصاب، کارراهه و روابط تعاملی؛ روابط قابل پیش‌بینی؛ هم‌پایان با روابط دانش‌بنیان؛ باز آنتروپی منفی سازگار با تاریخ اندیشه‌ها و هویت مدل، چندپایانی، فرایند فهم (عمل با محتوای منطقی)، توالی حوادث بنیادی و روابط دیالکتیک، خودارجاع و خودتعالی | نسبیت‌گرای ابزاری و فناوری کنترل رفتاری؛ آگاهی اخلاقی، گرایش تطبیق بین‌فردی، خوشه‌های برابند و مزیت رقابتی انسان‌محور؛ نگهداری نتیجه فرایندهای شایستگی بنیان، گرایش نظم و قانون، سیستم برنامه‌ریزی تجربه‌محور و تناسب با استراتژی کل سازمان؛ سازماندهی فعالیت‌ها، گرایش قرارداد اجتماعی و قانون سودمندگرا؛ ارتقاء روح مجرد چندبعدی از طبیعت جسم، تسلط عقل، ایمان و اراده بر شهوات نفسانی (آیات آفاق و انفس)، حرکت از خود به حقیقت خود (عشق به کمال نهائی: خدا)، گرایش اصل اخلاق فراگیر، یادگیری جمعی، تغییر منظم، تعدیل چندسطحی، حذف خطا و تناقض، اصلاح معایب، رفع نقصان، حل تعارض و تعمیم‌پذیری | برنامه‌ریزی تکمیل کار، تحلیل هزینه-فایده، ارزیابی، شرح فنون و غنی‌سازی شغل؛ فرهنگ سازمانی تخصص‌گرا، مدل‌های شایستگی و تعیین شایستگی‌های اصلی؛ مشارکت در تصمیم‌سازی، برپائی برنامه توسعه، ارتقاء داخلی، برنامه‌ریزی استراتژیک و کانون‌های ارزیابی و توسعه؛ بهره‌برداری از فرصت‌ها و پیش‌بینی عملکرد و قابلیت‌ها؛ انسجام دانش و مشاوره؛ کمال، اخلاص، تهذیب نفس، سیر و سلوک، اختراع، جهش تصادفی، گزینش طبیعی، حل مسائل پیچیده، حدس و ابطال، کشف مسائل پنهان، حرکت از مسئله قدیم به جدید، سنجش میزان پیشرفت، تبدیل تئوری ظهور به تراز تازه با عمق و کاربرد بیشتر و تسهیل اجرای برنامه انسان‌سازی |
| کارکرد سرمایه انسانی (حقیقی؛ مفهومی؛ رویه‌ای؛ فراشناختی)                                                             | جزئیات فنی، روابط بین‌فردی، اولویت فردی در کسب نتیجه و تعداد کم مقتدران در محیط رقابتی؛ وحدت انسان‌ها، اشتراک جمعی، گروه‌نگاری و تبادل اطلاعات فرهنگی؛ آگاهی، آزادی اندیشه، اختیار، تعهد و مسئولیت اجتماعی، تناسب روشمند، اشتراک بدنه                                                   | نوع بشر (انسان تمام و حکیم)، قابلیت‌های پایه (حافظه، تفکر انتزاعی، تعقل، تکلم و رفتار نمادین)، جهان عینی، یادگیری و تلاش‌های بدو استخدام، برایندهای فردی و آزمون‌پذیری؛ انسان اجتماعی، ایجاد روابط متقابل بین قابلیت‌های پایه، چستی اجزاء                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | مکاتب عقل و قدرت، حکمت نظری و عملی، رفع موانع مشترک، بخش‌بندی اقتصادی و نتیجه‌گرایی شغل‌محور؛ تئوری‌پردازی نقش‌های جامعه‌شناختی، انسان‌گرایی، استراتژی رقابتی، خطوط راهنما، صعود با مرکب عشق، طبقه‌بندی اطلاعات صریح،                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

| دور هرمنوتیک مداوم                                                                                                                                                                                                                                                        | هستی‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | معرفت‌شناسی                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | روش‌شناسی |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| عظیم دانش ضمنی مختص سازمان، الگوریتم‌ها و توسعه پروژه‌های سازمانی؛ غائی، استراتژیک، بازگشت‌پذیر، پذیرش واقعیت در فضای بی‌پایان، هماهنگی، توسعه گرایش‌های کسب‌شده از یک محیط در محیط دیگر، وابستگی به خود، استانداردسازی بین همکاران، هم‌افزایی و افزایش بهره‌وری و عملکرد | سازنده، تفکر استقرائی، جزء‌نگری، افزایش بینش و حس تعلق به سازمان؛ چگونگی انجام کار، کل‌نگری، یادگیری اکتشافی، ایده تحلیلی و صیوروت؛ انسان کامل، جامع‌الاضداد، ارزش ذاتی ایمان، ارضاء نشدن از قابلیت‌های موجود، حق طلبی و حق‌پذیری، استقلال روحی، چرائی فهم، خودشناسی، خودکنترلی، خودارزیابی، فهم تاریخی نشانه‌ها، باطن‌ویژگی‌ها، فراسطح بین‌فردی، حقیقت زندگی، باور به ارزش‌های مشترک، وحدت قابلیت‌ها، تاب‌آوری، تواضع، رشد شناخت فرد از ابهامات سازمان، یادگیری دوحلقه‌ای و سازگاری سریع با تغییرات مثبت | تنظیم شرایط پیچیده مسئله و رعایت حقوق گروهی؛ زمان‌بندی آینده‌محور، ورودی/خروجی (محرک-پاسخ) روان‌شناختی، حلقه‌های بازخور مثبت و منفی، بازآفرینی نظم اجتماعی، نسبی‌گرایی، موقعیت‌گرایی، محیط‌گرایی، پیشنهاد راه‌حل‌ها، روال‌های فرهنگی و رویه‌های منحصر به فرد؛ مکتب اسلام، پرسشگری از اصول موضوعه، ابداع نظری، الگوی انسجام، تطبیق و هدف‌یابی، فیاضیت، فضیلت‌گرایی اخلاق‌محور، عدالت، انصاف، تقوی، جستجوی ثبات از طریق تغییر، انتخاب یکی از راه‌حل‌ها، تنظیم مسیر و همکاری در حل مسئله جدید |           |

لذا مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران به شکل ۳ در می‌آید.

## محیط ارزشی اسلامی-ایرانی



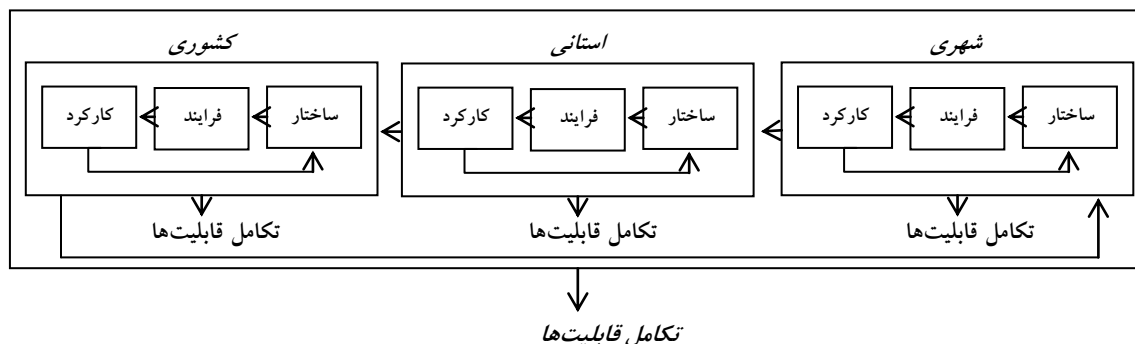
شکل ۳: مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران

مدیران سازمان‌های دولتی در قوای سه‌گانه کشور جهت پیاده‌سازی مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه

انسانی ابتدا باید سلسله‌مراتب را در ابعاد ساختار، فرایندهای مدیریت منابع انسانی و کارکردهای سرمایه انسانی مشخص کنند. سپس بر اساس مرتبه تعیین شده، منظر روش‌شناسی و دور هرمنوتیک مداوم در سه بعد حرکت نمایند؛ به عنوان مثال، از علوم اجتماعی ساده در ساختار کلاسیک به مراتب پیچیده‌تر در بعد فرایند تا همکاری در حل مسأله جدید در کارکرد فراشناختی.

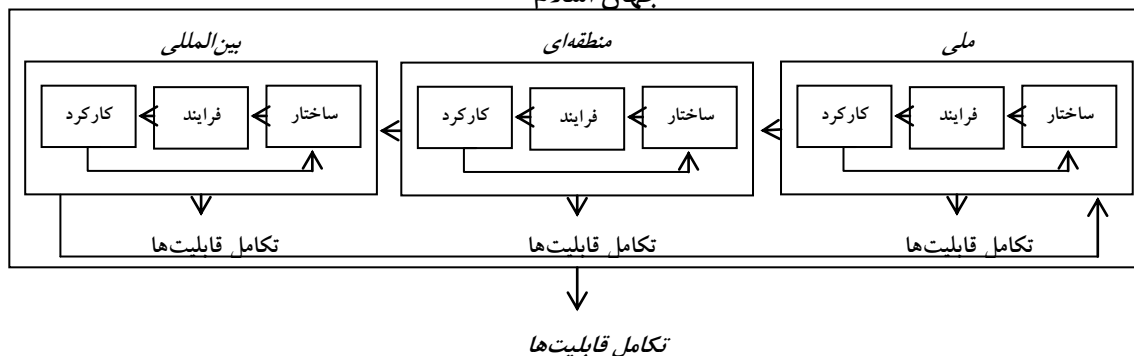
سلسله‌مراتب پیاده‌سازی مدل به صورت سیستمی از سیستم‌ها طبق شکل ۴ عبارت است از: شهری، استانی و کشوری؛ چرخه بازخور مداوم سیستم با پوشش کشوری ابتدا به سطح شهری سپس گستره استانی جهت تکامل قابلیت‌ها منتقل و تکرار می‌شود...

#### جامعه اسلامی-ایرانی



شکل ۴. سلسله‌مراتب پیاده‌سازی مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران در صورت پیاده‌سازی موفق ملی، قابلیت توسعه روابط با سیستم‌های منطقه‌ای (کشورهای اسلامی) و بین‌المللی نیز وجود دارد (شکل ۵).

#### جهان اسلام



شکل ۵. توسعه روابط مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی مدل تکامل قابلیت‌های سرمایه انسانی در سازمان‌های دولتی ایران با رویکرد سلسله‌مراتب پدیده‌ها و تفکر سیستمی و بنیادی با توجه به نیازهای کشور طراحی شده که با استفاده از مفاهیم آن می‌توان

بسیاری از پروژه‌های کاربردی را مدیریت کرد:

- توجه مدیران به اجزاء و روابط سیستم تکاملی به مثابه یک کلیت
- پیاده‌سازی سیستم‌های نرم‌افزاری مدل

پیاده‌سازی این مدل با پیچیدگی‌هایی از جمله افزایش پردازش تراکنش‌ها به دلیل حجم بالای تفاسیر همراه است. لذا می‌توان مراتب پیچیدگی را از طریق مهندسی کامپیوتر و با استفاده از سیستم‌های نرم‌افزاری، هوش مصنوعی و پایگاه داده‌های رابطه‌ای سامان بخشید و بنیان‌های نظری مدل را جامه عمل پوشاند.

## ۵. منابع

1. The Holy Quran
2. Curtis B, Hefley B, Miller S. People Capability Maturity Model (P-CMM). Version 2.0, 2<sup>nd</sup> Edition. 2009. Carnegie Mellon University.
3. Swanson RA. Human Resource Development Definition. 1987. In RL Jacobs (Editor), Human Resource Development as an Interdisciplinary Body of Knowledge. Human Resource Development Quarterly. 1(1), Spring: 65-71.
4. McLean GN, McLean L. If We Can't Define HRD in one Country, How Can We Define it in an International Context? Human Resource Development International. 2001; 4(3): 313-326.
5. Bloom BS (Editor), Engelhart MD, Furst EJ, Hill WH, Krathwohl DR. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. 1956. NY: David McKay.
6. Krathwohl DR. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice. 2002; 41(4), autumn: 212-218.
7. Lee M. A Refusal to Define HRD. Human Resource Development International. 2001; 4(3): 327-341.
8. Hafez shirazi, Ghazaliat.
9. Constitution of the Islamic Republic of Iran, 1979.
10. Vision document of the Islamic Republic of Iran on the horizon of 1404, 2003.
11. General policies of the Sixth Development Plan, 2015.
12. General policies of the fifth Development Plan, 2008.
13. Motahari M. (2004). Perfect human. 30th printing. Tehran: Scientific and Cultural Foundation of Martyr Morteza Motahhari.
14. Motahari M. (1982). Causes of materialism. Tehran: Islamic Publications Office.
15. Molasadra (1981). Transcendent wisdom in the four rational books. Beirut: House of Revival Heritage.
16. Attar Neishaburi, manteghotteir.
17. Paterson M, Higgs J. Using Hermeneutics as a Qualitative Research Approach in Professional Practice. The Qualitative Report. 2005; 10(2): 339-57.
18. Ajjawi R, Higgs J. Using Hermeneutic Phenomenology to Investigate How Experienced Practitioners Learn to Communicate Clinical Reasoning. The Qualitative Report. 2007; 12(4): 612-38.
19. Van Manen M. Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. 1990. New York, NY: State University of New York Press.

## شناسایی روش‌های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوا به منظور توسعه مشارکت یادگیرندگان در محیط‌های یادگیری الکترونیکی

حامد حسینی ضرابی<sup>۱</sup>

ابا صلت خراسانی<sup>۲\*</sup>

مرتضی رضایی زاده<sup>۳</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۰۷)

### چکیده

با توجه به گسترش آموزش الکترونیکی، مشارکت یادگیرندگان موضوعی بسیار حائز اهمیت است که از طریق تعاملات یادگیرندگان با محتوا، سایر یادگیرندگان و استاد شکل می‌گیرد. مفهوم تعامل، عنصری مهم در آموزش الکترونیکی است و با وجود پژوهش‌های متعدد درباره انواع تعامل‌ها و تاثیر هریک از آنها بر متغیرهای مختلف، سهم اندکی از پژوهش‌ها به شناسایی روش‌هایی برای ایجاد انواع تعامل به ویژه تعامل یادگیرنده با محتوا اختصاص یافته است. به همین دلیل هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی روش‌های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی است. این پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است که برای کسب نتیجه با جزئیات عمیق‌تر و دقیق‌تر، با اجرا نمودن سه‌سوسازی<sup>۴</sup> در روش گردآوری داده‌ها از سه روش مطالعه مرورری، گروه کانونی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۳ نفر برای گردآوری داده‌ها استفاده شد و داده‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی کدگذاری شدند. جامعه آماری اساتید و یادگیرندگانی بودند که تجربه شرکت در آموزش الکترونیکی داشتند، که به صورت نمونه‌گیری هدفمند با استفاده از تکنیک گلوله برفی انجام شد. پس از تحلیل داده‌ها ۹ روش ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی شناسایی گردید که عبارتند از: ۱. جستجو و اشتراک‌گذاری، ۲. ایجاد فضایی برای تفسیر و تامل فردی و پرسشگری، ۳. ارائه بازخورد مبتنی بر انگیزاننده‌های درونی، ۴. مشارکت دادن یادگیرنده در طراحی آموزشی، ۵. ایجاد آزمون در قالب بازی، ۶. استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای، ۷. ارزیابی همتایان، ۸. شخصی‌سازی یادگیری، ۹. استفاده از مثال‌های متعدد و متنوع در ارائه محتوای آموزشی.

**کلمات کلیدی:** تعامل، محتوا، یادگیری، یادگیری الکترونیکی.

<sup>۱</sup> دانشجوی دکترا برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

تهران، ایران. hamed.zarrabi@gmail.com

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

مسئول مکاتبات: a-khorasani@sbu.ac.ir

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

mortaza\_rezaee@yahoo.com

<sup>۴</sup> Triangulation

## ۱. مقدمه

با پیشرفت فناوری‌های دیجیتالی و اینترنتی، آموزش الکترونیکی به سرعت در حال رواج یافتن است (۱) باوجود اینکه یادگیری الکترونیکی به روش‌های مختلف و به‌طور گسترده‌ای در دسترس است و فرصت‌های بیشتری را برای یادگیرندگان فراهم نماید؛ اما یکی از مهم‌ترین چالش‌های یادگیری الکترونیکی کمبود تعامل است (۲) و این کمبود تعامل معمولاً تأثیرات منفی بر نتایج نهایی یادگیری دارد (۳) و یک نگرانی جدی برای یادگیری الکترونیکی است (۴).

مفهوم تعامل در سال‌های طولانی به‌عنوان عنصری مهم و حیاتی در آموزش مطرح بوده است (۵) و به‌عنوان مهم‌ترین عنصر هر محیط یادگیری در نظر گرفته شده است (۶) و در آموزش الکترونیکی نیز اهمیت آن به‌طور کلی پذیرفته شده است (۷-۳-۴) پژوهش‌های متعددی درباره تأثیر انواع تعامل انجام شده است همان‌طور که برنارد و همکارانش<sup>۱</sup> در یک فراتحلیل<sup>۲</sup> با بررسی اندازه اثر ۷۴ پژوهش آزمایشی دریافتند که تعامل تأثیر مثبتی بر نتایج مورد انتظار داشته است؛ پژوهش‌های متعددی درباره تأثیر هریک از انواع تعامل بر سازه‌های مختلف صورت گرفته است (۸) و همواره سطح بالایی از تعامل در فرایند یادگیری مطلوب بوده و تأثیرات مثبتی بر یادگیری دارد (۹) و با افزایش تعامل بین یادگیرنده، مدرس و محتوا، فرایند تدریس و یادگیری بهبود می‌یابد (۱۰) و بر قصد و نیت یادگیرنده برای استفاده از محیط یادگیری الکترونیکی تأثیر مثبت داشته است (۱۱).

ابزار آموزش به عنوان یکی از روش‌های اصلی توسعه کارکنان محسوب می‌شود که با توجه به گسترش آموزش الکترونیکی در سازمان‌ها مشارکت یادگیرندگان موضوعی بسیار حائز اهمیت است که از طریق تعاملات یادگیرندگان با محتوا و استاد شکل می‌گیرد. مفهوم تعامل اولین بار توسط مور در سال ۱۹۸۹ مطرح گردید (استاد-یادگیرنده، یادگیرنده-یادگیرنده، محتوا-یادگیرنده) و هیلمن و همکارانش تعامل با رابط کاربری را به انواع تعاملات اضافه نمودند (۱۲). وراسیدا<sup>۳</sup> بیان می‌کند که تعامل یادگیرنده با محتوا اساسی‌ترین و زیربنایی‌ترین نوع تعامل است و توینن<sup>۴</sup> نیز معتقد است که تعامل یادگیرنده با محتوا حیاتی‌ترین نوع تعامل است زیرا به واسطه آن یادگیری اتفاق می‌افتد (۱۳). کانوکا (۲۰۰۰) معتقد بود که تعامل محتوا-یادگیرنده نیازمند یک باز تعریف است و آن را بسیار با اهمیت می‌داند. او استدلال می‌کند که صرف‌نظر از کیفیت تعامل یادگیرنده با یادگیرنده و یادگیرنده با استاد، تعامل یادگیرنده با محتوا بسیار حائز اهمیت است و این تعامل سنگ زیربنای تعامل یادگیرنده با یادگیرنده و یادگیرنده با استاد است که در یادگیری الکترونیکی جلوه و بروز بیشتری دارد. نحوه

<sup>1</sup> Bernard et al.

<sup>2</sup> Meta-Analysis

<sup>3</sup> Vrasida

<sup>4</sup> Tuovinen

طراحی، تدوین و ارائه محتوای آموزشی نکته‌ای بسیار کلیدی است که نه تنها بر نحوه تعامل یادگیرنده با محتوا اثر می‌گذارد بلکه با محتوای دوره، تعامل یادگیرنده با یادگیرنده و یادگیرنده با استاد را نیز هدایت و جهت‌دهی می‌نماید (۱۴).

تعامل در کلاس‌های سنتی حضوری با تعاملاتی که در دوره‌های الکترونیکی وجود دارد، متفاوت است (۱۵) در گذشته تعامل، محدود به خواندن محتوای دوره آموزشی، حل تکالیف و ارائه محتوا و منابع آموزشی به استاد بود. این در حالیست که امروزه تکنولوژی منجر به تسهیل شکل‌گیری تعاملات در محیط یادگیری الکترونیکی بین استاد، مدرس، محتوا و سیستم شده است (۱۶) و یکی از جلوه‌های بارز آن محتوای چندرسانه‌ای است که با تنوع خود تجارب یادگیری یادگیرندگان را بهبود بخشیده است (۱۷) و افزایش تعامل با محتوای چندرسانه‌ای به عنوان عاملی اثرگذار و معنادار در بهبود نتایج یادگیری شناخته شده است به طوری که تعامل غنی بین یادگیرنده و محتوا میزان مشارکت و لذت او را افزایش می‌دهد (۱۸) و یادگیرندگانی که با محتوا تعامل بیشتری داشتند در دوره‌های الکترونیکی موفق‌تر بوده‌اند (۱۳).

اگرچه کیفیت تعامل‌ها، نقش تعیین‌کننده در تجارب یادگیری یادگیرندگان در آموزش‌های الکترونیکی (۱۴) دارد اما خلاء پژوهشی در شناسایی و تحلیل فعالیت‌های تعاملی در فرایند یاددهی-یادگیری به خصوص در تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی دیده می‌شود.

به منظور بهبود عملکرد یادگیرندگان می‌بایست تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی چندرسانه‌ای را افزایش داد و برای ایجاد چنین تعاملی نیاز به طراحی آموزشی اثربخش است (۱۹) که با چه روش‌هایی می‌توان این تعامل را ایجاد نمود؟ با توجه به اینکه عامل اصلی موفقیت دوره‌های الکترونیکی، شناسایی و درک نحوه تعامل یادگیرنده با استاد، محتوا، سایر یادگیرندگان و ابزارهای تعاملی است؛ (۲۰) سوال مهم این است که در محیط‌های یادگیری الکترونیکی با چه روش‌هایی می‌توان بین یادگیرنده و محتوا تعامل ایجاد نمود؟ تا منجر به یادگیری، مشارکت فعال و حفظ انگیزه آنان شود. به همین جهت، هدف پژوهش حاضر شناسایی روش‌های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی است به همین جهت سوال اصلی این پژوهش عبارت است از:

- روش‌های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی

کدامند؟

## ۲. روش پژوهش

با توجه به هدف پژوهش؛ مطالعه‌ای کیفی و مطالعه مروری با منطق استقرایی در تحلیل محتوای کیفی از نوع پدیدارشناسانه برای شناسایی روش‌های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی به عنوان یک پدیده و مفهوم در نظر گرفته شد. از آن جهت که

پژوهش کیفی برای توصیف ماهیت یک پدیده، مناسب است؛ پژوهش حاضر کیفی است و برای دستیابی به فهم کامل‌تری از این پدیده آموزشی از سه‌سوسازی در روش گردآوری داده‌ها استفاده شده است. یکی تأثیرات ارزشمند استفاده از سه‌سوسازی تکمیل نمودن تحلیل‌ها از طریق ارائه جزئیات عمیق‌تر و دقیق‌تر است (۲۱). و با اجرا نمودن سه‌سوسازی یعنی استفاده از چندین روش برای جمع‌آوری داده‌ها از سه روش تحلیل محتوای کیفی، گروه کانونی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته داده‌ها گردآوری و با روش تحلیل محتوای کیفی کدگذاری شدند. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی اساتید و دانشجویانی بودند که تجربه حضور در محیط‌های یادگیری الکترونیکی را داشته‌اند و برای بررسی نظرات ذی‌نفعان مختلف از هر دو گروه یادگیرنده اساتید نمونه‌ای انتخاب گردید.

### مصاحبه

برای انجام مصاحبه ۱۳ متخصص در حوزه یادگیری الکترونیکی و تعلیم و تربیت<sup>۱</sup> با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند<sup>۲</sup> و تکنیک گلوله برفی انتخاب شدند که ۵ مصاحبه با یادگیرنده (۳۸،۵٪) و ۸ استاد (۶۱،۵٪) صورت پذیرفت. شناسایی مصاحبه‌شوندگان به‌گونه‌ای بود که افراد بتوانند بیشترین کمک را به پژوهشگران برای درک پدیده کنند (۲۲). معیار انتخاب یادگیرندگان، تحصیل در مقطع دکتری و داشتن سابقه تدریس به دلیل داشتن تجربه زیسته غنی‌تر و شرکت در یک دوره الکترونیکی بود و معیار انتخاب استادان داشتن حداقل ده سال سابقه تدریس و داشتن سابقه تدریس در دوره الکترونیکی همزمان بود. سوالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به تفکیک اساتید و یادگیرندگان با استفاد از تکنیک 5W1H طراحی گردید و برای بررسی روایی محتوای آن به دو متخصص ارائه شد و مورد تایید قرار گرفت. پژوهشگران پس از کدگذاری و تحلیل متن مصاحبه با ۱۳ نفر با روش تحلیل محتوای کیفی و استفاده از نرم‌افزار MAXQDA18 به اشباع نظری رسیدند و در سه مصاحبه پایانی با ۱۳ متخصص مذکور هیچ مفهوم جدیدی یافت نشد. لازم به ذکر است که برای قابلیت اطمینان پذیری یا پایایی کدگذاری، متن برخی از مصاحبه‌ها به چهار متخصص ارائه گردید که بین کدگذاری‌های آن‌ها و پژوهشگران توافق وجود داشت.

### گروه کانونی<sup>۳</sup>

گروه کانونی فرایند جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه گروهی است که یک درک مشترک از چندین نفر حاصل می‌شود (۲۲). گروه کانونی با ۷ نفر تشکیل شد که متشکل از ۳ مرد (۴۲،۸٪) و ۴ زن (۵۷،۲٪) بودند و دارای تخصص در حوزه فناوری اطلاعات در آموزش عالی، برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی بودند. جلسه گروه کانونی اشتراک ایده‌ها و نظرات متخصصان به صورت همزمان

<sup>1</sup> Education

<sup>2</sup> purposeful sampling

<sup>3</sup> Focus Group

کمک می‌کند تا درباره یک موضوع خاص، بررسی کیفی انجام شود (۲۳) و درک عمیق‌تری از موضوع حاصل شود (۲۴).

### مطالعه مروری

برای تجميع اطلاعات موجود در مبانی نظری، پژوهشگران این پژوهش طی یک مطالعه مروری و فرایند کدگذاری نظام‌مند با در نظر داشتن منطق استقرایی تحلیل محتوای کیفی به دنبال پاسخگویی به سوال پژوهش بودند. انتخاب کلیدواژه‌های مناسب با هدف و سوال پژوهش در پایگاه اطلاعاتی وب آف ساینس، جستجوی مقالات صورت پذیرفت که تعداد ۲۵۲ مقاله در حوزه تخصصی رشته تعلیم و تربیت به دست آمد. با توجه به هدف پژوهشگر مقالاتی که در ۱۰ سال اخیر (۲۰۰۹-۲۰۱۹) در دسترس بوده است، انتخاب گردید و این مقالات همگی علمی-پژوهشی بودند که پس از مطالعه و بررسی این مقالات و حذف مقالات نامرتبط با هدف پژوهش تعداد ۲۰ مقاله با روش تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفت. لازم به ذکر است که مقالات دیگری نیز مورد بررسی قرار گرفت اما چون پاسخی برای سوالات این پژوهش را شامل نمی‌شد از دامنه منابع پژوهش حاضر حذف گردید.

### تحلیل داده‌ها

پژوهشگران این پژوهش با در نظر داشتن منطق استقرایی در تحلیل محتوای کیفی، برای انجام فرایند کدگذاری از متن مقالات، متن مصاحبه‌ها و گروه کانونی شواهد پژوهشی و گفتاری معنادار را واکاوی و سپس کدهای اولیه و تم‌ها استخراج گردید که بر اساس ۶ مرحله پیشنهادی براون و کلارک این کار انجام شد: ۱) آشنایی شخص پژوهشگر با داده‌ها،<sup>۱</sup> ۲) ایجاد کدهای اولیه،<sup>۲</sup> ۳) جستجو کردن تم‌ها،<sup>۳</sup> ۴) بازبینی تم‌های اولیه،<sup>۴</sup> ۵) تعریف و نام‌گذاری تم‌ها،<sup>۵</sup> تولید گزارش<sup>۶</sup> (۲۵). در جدول شماره ۱ نحوه استخراج کدها و تم‌ها از داده‌های تحلیل محتوا، گروه کانونی و مصاحبه به عنوان نمونه ارائه شده است.

<sup>1</sup> Familiarizing Yourself With the Data

<sup>2</sup> Generating Initial Codes

<sup>3</sup> Searching for Themes

<sup>4</sup> Reviewing Potential Themes

<sup>5</sup> Defining and Naming Themes

<sup>6</sup> Producing the Report

جدول ۱: نمونه استخراج کدها و تم‌ها

| شواهد                                                                                                                                                                                                                                                                                    | کدهای اولیه                       | تم‌ها                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------|
| مطالعه مروری                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                   |                                              |
| اکثر یادگیرندگان معتقد بودند که ویدیوهای آموزشی سودمند بودند و موجب افزایش یادگیری آن‌ها شده است (۲۶).                                                                                                                                                                                   | استفاده از ویدیو در ارائه محتوا   | استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای              |
| گروه کانونی                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                   |                                              |
| خواندن متن یا دیدن یک فیلم و تأمل درباره آن و سپس پاسخ به سوالات مطرح شده در قالب متن یا صوت. سوالات می‌تواند تفسیری یا صحیح و غلط باشد. مثلاً یادگیرنده یک ویدیوی سخنرانی را ببیند و پس از تأمل، شناسایی کند که از چه تکنیکی برای اقناع مخاطب استفاده کرده است؟ آیا موفق بوده است؟ چرا؟ | تأمل و تفسیر محتوا توسط یادگیرنده | ایجاد فضایی برای تفسیر و تأمل فردی و پرسشگری |
| مصاحبه                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                   |                                              |
| در محیط یادگیری الکترونیکی من قانون گذاشته بودم که پرسیدن سوال یک امتیاز برای هر یادگیرنده داشت و پاسخ به سوالات دو امتیاز داشت                                                                                                                                                          | ایجاد فضایی برای پرسشگری          |                                              |

مطابق جدول فوق پس از بررسی شواهد پژوهشی، کدهای اولیه و تم‌ها استخراج گردید و همین فرایند در تحلیل یافته‌های گروه کانونی و مصاحبه نیز صورت پذیرفت و از شواهد گفتاری اعضای گروه کانونی و مصاحبه‌شوندگان کدهای اولیه و تم‌ها استخراج گردید.

### ۳. یافته‌های پژوهش

در مجموع برای پاسخ به سوال شناسایی روش‌های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی ۹ تم به دست آمد که بسیاری از تم‌های حاصل از تحلیل محتوا، گروه کانونی و مصاحبه با یکدیگر مشترک هستند و برخی از تم‌ها از دو روش به دست آمده است که در جدول شماره ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳: روش‌های ایجاد تعامل و منبع دستیابی به تم

| ردیف | تم‌ها                                              | تعریف                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | مطالعه<br>مروزی | گروه<br>کانونی | مصاحبه |
|------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|--------|
| ۱    | جستجو و<br>اشتراک‌گذاری                            | ایجاد بستری برای جستجو کردن محتوا یا پاسخ مسئله توسط یادگیرنده، اشتراک گذاشتن محتوا، اطلاعات، یادداشت و کامنت برای استفاده جمعی به‌طوری‌که یادگیرنده بتواند مطالبی را که جستجو کرده است برای یادگیرندگان دیگر به اشتراک بگذارد.                                                                                                                                                                        | ✓               | ✓              | ✓      |
| ۲    | ایجاد فضایی برای<br>تفسیر و تامل فردی و<br>پرسشگری | برانگیخته نمودن حس کنجکاوی یادگیرنده با روش‌های مختلف مانند پرسشگری یادگیرنده بر روی محتوا، تفسیر کردن محتوا (متن، ویدیو یا تصویر) توسط یادگیرنده به صورت باز یا در پاسخ به سوالات مطرح شده (سوالات تحلیلی یا صحیح و غلط)                                                                                                                                                                              | ✓               | ✓              | ✓      |
| ۳    | ارائه بازخورد مبتنی<br>بر انگیزاننده‌های<br>درونی  | بازخورد سیستم با استفاده از مشوق‌های درونی مانند نمایش میزان پیشرفت کاربر و مقدار باقیمانده تا رسیدن به هدف آموزشی، ایجاد انگیزه و اشتیاق در یادگیرنده با ارائه بازخوردهای مثبت در فرایند یادگیری در قالب آزمون و یا بازی                                                                                                                                                                              | ✓               | ✓              | ✓      |
| ۴    | مشارکت دادن<br>یادگیرنده در طراحی<br>آموزشی        | انتخاب منابع و محتوای آموزشی توسط یادگیرنده، اولویت‌بندی ترتیب ارائه سرفصل‌ها و محتوا توسط یادگیرنده، نظرسنجی از یادگیرنده درباره اهداف، سرفصل‌ها                                                                                                                                                                                                                                                      | ✓               | ✓              | ✓      |
| ۵    | ایجاد آزمون در قالب<br>بازی                        | اجرای آزمون‌های عملی و آزمون‌های تکوینی منظم، درگیر کردن یادگیرنده با محتوا بر اساس یک ویژگی مشترک یا متفاوت در بین محتوا، چینش محتوا توسط یادگیرنده، استفاده از آزمون‌های جذاب در قالب بازی مثل وصل کردن یا مرتب کردن تصاویر یا کلمات، آزمون‌های ویدیویی یا تصویری مبتنی بر هدف آموزشی مثلاً سه ویدیو پخش شود و کاربر باید انتخاب کند کدامیک با دیگری تفاوت دارد؟ یا کدامیک دارای ویژگی مورد نظر است. | ✓               | ✓              | ✓      |
| ۶    | استفاده از ابزارهای<br>چندرسانه‌ای                 | ارائه محتوای آموزشی از طریق قالب‌های متنوع چندرسانه‌ای مانند صوت، انیمیشن، ویدیو و تصویر، استفاده از انواع ابزارهای چندرسانه‌ای در ارائه محتوای آموزشی (فایل تعاملی، اینفوگراف) و ارسال تکالیف                                                                                                                                                                                                         | ✓               | ✓              | ✓      |
| ۷    | ارزیابی همتایان                                    | معیارهای ارزیابی هر تکلیفی یا فعالیتی از قبل مشخص می‌شود و از یادگیرندگان خواسته می‌شود که عملکرد خود را بر اساس این معیارها ارزیابی نمایند. در ارزیابی همتایان از یادگیرندگان خواسته می‌شود میزان یادگیری                                                                                                                                                                                             | ✓               | ✓              | ✓      |

| ردیف | تم‌ها                                                          | تعریف                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | مطالعه<br>مروری | گروه<br>کانونی | مصاحبه |
|------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|--------|
|      |                                                                | همکلاسی‌ها و هم‌گروه‌های خود را ارزیابی کنند، ارزیابی یک فرد یا یک گروهی از افراد                                                                                                                                                                                                                                    |                 |                |        |
| ۸    | شخصی‌سازی<br>یادگیری                                           | تطبیق شیوه ارائه محتوا با ترجیحات فرد با استفاده از فناوری‌های تعاملی مانند ویدیوی تعاملی، تنظیم سرعت پخش محتوا، یادداشت‌برداری شخصی و گروهی و امکان پرسشگری بر روی محتوا (فیلم، متن، تصویر) ذخیره کردن محتوا، ضبط کلاس یا فعالیت‌های الکترونیکی، ایجاد هاپرلینک و ایجاد هات اسپات برای تعامل بیشتر با محتوای آموزشی |                 | ✓              | ✓      |
| ۹    | استفاده از مثال‌های<br>متعدد و متنوع در<br>ارائه محتوای آموزشی | بیان مثال، تجربه، مشکلات دنیای واقعی و داستان‌های متعدد، مرتبط و متنوع با محتوای آموزشی، مرتبط بودن مثال‌ها با تجارب، علایق و زمینه یادگیرنده                                                                                                                                                                        |                 | ✓              | ✓      |

در جدول شماره ۳ تعریف هریک از تم‌ها و روش دستیابی به تم (تحلیل محتوا، گروه کانونی و مصاحبه) به صورت خلاصه ارائه گردید اما در ادامه هریک از تم‌ها توضیح داده می‌شود.

#### (۱) جستجو و اشتراک‌گذاری

تم جستجو و اشتراک‌گذاری محتوای آموزشی توسط یادگیرنده برگرفته از پژوهش‌های (۲۷) است که در روش تحلیل محتوای کیفی شناسایی شد. جستجو کردن محتوا و به اشتراک‌گذاری آن با سایر یادگیرندگان باعث ایجاد تعامل یادگیرنده با محتوا می‌شود همانطور که مصاحبه‌شونده (۱) بیان نمود:

"و من هم از روی قصد بخشی از مطالب را در کلاس نمی‌گفتم و تمرین مرتبط با آن را می‌دادم، یادگیرندگان برای حل آن گیر می‌کردند و به دنبال پاسخ می‌رفتند و پس از جستجو آن را در محیط نرم افزار ادمودو<sup>۱</sup> به یکدیگر می‌گفتند."

#### (۲) ایجاد فضایی برای تفسیر و تامل فردی و پرسشگری

بسترسازی برای تفسیر و تامل فردی یکی از روش‌های تعامل فرد با خود و با محتوا است. همان‌طور که فردی در گروه کانونی اشاره کرد:

"تصویر یا ویدیویی نشان داده شود و یادگیرندگان به تفسیر آن بپردازند و یا یادگیرندگان پس از خواندن متن یا دیدن یک فیلم و تامل درباره آن، به سوالات مطرح شده توسط مدرس پاسخ دهند." پرسشگری نیز باعث ایجاد تعامل می‌شود همانطور که مصاحبه‌شونده (۱) و (۹) تجربه خود را اینگونه بیان کردند:

<sup>۱</sup> Edmodo

"قانونی که گذاشته بودم این بود که در تالار گفتگو، پرسیدن سوال یک امتیاز داشت و پاسخ به سوالات دو امتیاز داشت و بعد از پنج جلسه دیگه اصلاً من جواب نمی‌دادم و خود یادگیرندگان پاسخ سوالات را جستجو می‌کردند و به سوالات همدیگر پاسخ می‌دادند." (۱)

۳) ارائه بازخورد مبتنی بر انگیزاننده‌های درونی  
منظور از این تم ارائه بازخوردهای سازنده است که می‌تواند تعامل یادگیرنده با محتوا را بیشتر کند. بازخورد مبتنی بر انگیزاننده‌های درونی که منظور میزان پیشرفت یادگیرنده است باعث مشارکت او در فرایند یادگیری می‌شود. به طوری که یکی از اعضای گروه کانونی گفت:

"نمایش میزان پیشرفت یادگیرنده در دوره الکترونیکی مثلاً شما ۵ درصد از کل دوره را تاکنون گذرانده‌اید. یا مثلاً نمایش مدت زمان باقی‌مانده برای تکمیل یک بخش از دوره یا میزان پیشرفت در هنگام مطالعه متن و مقایسه پیشرفت کاربر نسبت به روزهای گذشته که برای مطالعه یا دیدن محتوای آموزشی چه مقداری وقت گذاشته است باعث ایجاد انگیزه و درگیر شدن یادگیرنده با محیط یادگیری الکترونیکی خواهد شد."

مصاحبه‌شونده (۱۰) نیز بیان نمود که بازخورد دادن پس از تکمیل سوالات توسط سیستم به یادگیرنده در ایجاد مشارکت یادگیرنده موثر است:

"چون افراد مدعی هستند که می‌دانند و بلدند، پس از پخش فیلم در خصوص یک موضوع جزئی، مثلاً خاموش کردن دستگاه به او گزارش داده می‌شود که چه اشتباهاتی داشته است و دوباره فرایندی که او طی کرده است را به نمایش می‌گذارد و روش صحیح توضیح داده می‌شود." (۱۰)

۴) مشارکت دادن یادگیرنده در طراحی آموزشی  
طراحی گروهی محتوای آموزشی توسط یادگیرندگان به طوری که یادگیرندگان بتوانند محتوای آموزشی را ویرایش، بروز و غنی‌تر نمایند منجر به مشارکت فعالانه خواهد شد (۲۸) همچنین پیشنهاد دادن به یادگیرندگان که برای خود چالش تعریف کنند به طور نمونه یادگیرندگان تلاش کنند تا به اهدافی که خود تعیین کرده‌اند برسند (۲۹). اولویت‌بندی کردن سرفصل‌ها و ترتیب ارائه محتوا توسط یادگیرندگان در صورت امکان نیز نمونه دیگری از مشارکت دادن یادگیرندگان در فرایند طراحی است. مصاحبه‌شوندگان شماره ۹ بر اساس تجربیات خود چنین اظهار داشت:

"الان که دنیای اینترنت هست باید افراد را در طراحی محتوا مشارکت بدهیم. مثلاً موضوعی را بیاورد که در لیست موضوعات من نیست و یا اینکه حیطه‌های موضوعی را مدرس ارائه دهد و یادگیرندگان سرفصل‌ها و محتوا پیشنهاد دهند و درباره اون موضوع تحقیق کند یا اینکه اگر خللی در انسجام مطلب ایجاد نمی‌کند ترتیب ارائه بنابر علاقه هر فرد در سامانه ارائه شود." (۱۱)

### ۵) ایجاد آزمون در قالب بازی

درگیر کردن یادگیرنده با محتوا در قالب بازی باعث ایجاد تعامل او با محتوا می‌گردد برای نمونه کاربر بر اساس یک ویژگی مشترک یا متفاوت محتوا را قضاوت کند، استفاده از جورچین‌ها یعنی چینش صحیح محتوا توسط یادگیرنده و دریافت بازخورد فوری درباره صحت انجام کار، استفاده از آزمون‌های جذاب در قالب بازی مثل وصل کردن یا مرتب کردن تصاویر یا کلمات، آزمون‌های ویدیویی یا تصویری مبتنی بر هدف آموزشی مثلاً سه ویدیو پخش شود و کاربر باید انتخاب کند کدامیک با دیگری تفاوت دارد؟ یا کدامیک دارای ویژگی مورد نظر است. دو نفر از یادگیرندگان یعنی مصاحبه‌شونده (۶) تجربه خود را از آزمون همراه با بازی اینگونه بیان نمود:

" یک دوره الکترونیکی شرکت کرده بودم که با پاسخ صحیح دادن شخصیت اصلی بازی به مسیر خود ادامه می‌داد مثلاً ۲ یا ۳ سوال پرسیده میشد که باید با توجه به محتوا به اون پاسخ می‌دادیم بعد کلید می‌گرفتیم و می‌توانستیم با کلیک بر روی اون شخصیت کاریکاتوریه در را باز کنیم یا عملی اون کارکتر انجام دهد. یعنی فضاهایی که به سمت بازی می‌رود که شما یک کاری می‌کنی و میبینی! کاراکتر از این سمت اتاق رفت اون سمت اتاق. مثلاً اینها شدیداً محتوا را برای یادگیرنده جذاب میکنه. (۶)"

استفاده از آزمون‌های متنوع در قالب بازی می‌تواند به ایجاد تعامل کمک کند به طوریکه پژوهش‌ها نشان می‌دهد طراحی دوره آموزشی مبتنی بر بازی‌کاری<sup>۱</sup> تاثیر مثبتی بر مشارکت و عملکرد یادگیرندگان در محیط‌های یادگیری الکترونیکی دارد و در مقایسه با دوره‌های بدون بازی طراحی شده، موجب بهبود عملکرد دوره می‌شود (۲۹).

### ۶) استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای

استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای در ارائه محتوای آموزشی یا ارائه و ارسال تکالیف یکی دیگر از روش‌های شناسایی شده برای ایجاد تعامل در فرایند یادگیری است. مطابق پژوهش (۲۶) یادگیرندگان ذهنیت فوق العاده مثبتی به کتاب‌های الکترونیکی چندرسانه‌ای لمسی (متن، ویدیو و عکس) داشتند و معتقد بودند که این محتوا باعث یادگیری اثربخش و دلبستگی بیشتر آن‌ها به موضوع شده است. برخی از مصاحبه‌شوندگان (۱۳) و (۴) درباره استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای نظر خود را اینگونه بیان کردند:

" من خیلی از عکس و ویدیو در کلاس‌های حضوری و مجازی استفاده می‌کنم. از انیمیشن هم استفاده می‌کردم. باور دارم که باید حواس مختلف درگیر شود. (۱۳)"

" استفاده از عکس، فیلم و موسیقی و به‌طور کلی از محتوای چندرسانه‌ای ضروری است و خیلی به جذب یادگیرنده کمک می‌کند و پژوهش‌ها هم نشان می‌دهد که یادگیری بیشتر از طریق چشم است.

<sup>1</sup> Gamification

برای آموزش‌های الکترونیکی هم باید از صوت و فیلم استفاده شود چون فراگیر خیلی حوصله خواندن متن ندارد. (۴)"

#### (۷) ارزیابی هم‌تایان

منظور از این تم ایجاد بستری است که یادگیرندگان نقش ارزیاب داشته باشند و میزان یادگیری هم‌کلاسی‌ها و هم‌تیمی‌های خود را ارزیابی کنند. این روش نه تنها موجب مشارکت یادگیرندگان می‌شود بلکه تفکر فراشناختی یادگیرندگان را بهبود و توسعه می‌دهد (۲۸). در این روش یادگیرندگان می‌توانند تکالیف و کار عملی هم‌تیمی‌های خود یا سایر یادگیرندگان را ارزیابی نمایند و نتایج ارزیابی خود را به مدرس اعلام نمایند. نتایج حاصل از مصاحبه به‌گونه‌ای بود که اکثریت مصاحبه‌شوندگان ارزیابی هم‌تایان را روشی مناسب برای ایجاد تعامل یادگیرندگان می‌دانستند و برای پیشگیری از معتبر نبودن نتایج ارزیابی هم‌تایان به واسطه فرهنگ حاکم بین یادگیرندگان و گروه‌های دوستانه و سخت‌گیری یا سهل‌گیری هر فرد، مصاحبه‌شونده (۱) روش زیر را پیشنهاد داد:

"در یک کلاس یادگیری الکترونیکی از ارزیابی هم‌تایان استفاده کردم گفتم ۶ نمره برای پروژه است و ۲ نمره ارزیابی شما از پروژه دیگران هست. برای هر یادگیرنده دو پروژه فرستادم که ارزیابی کند بعد من دو فایل ارزیابی شده را دریافت می‌کردم. سپس خودم هم اون پروژه را ارزیابی می‌کردم سپس نمره‌ای که من به پروژه دادم را با نمره یادگیرندگانی که پروژه را ارزیابی کرده بودند مقایسه می‌کردم اگر میزان اختلاف بین نمره ارزیابی من و یادگیرندگانی که ارزیابی کرده بودند زیاد بود از اون فرد ارزیابی کننده نمره کم میشد و گفتم به ازای هر دو نمره اختلاف، نیم نمره از نمره ارزیابی شما کم می‌کنم و این باعث می‌شد که یادگیرنده‌ها در ارزیابی پروژه‌ها نه خیلی سخت و نه خیلی آسان بگیرند. و یا اینکه یک پروژه نمونه به همه یادگیرندگان می‌دادم و یک روبریک هم می‌دادم که بر اساس اون، پروژه نمونه را ارزیابی کنند، بعد از ارزیابی به یادگیرنده می‌گفتم کدامیک از ارزیابی‌های شما صحیح و کدام غلط بوده است. (۱)"

#### (۸) شخصی سازی یادگیری

شخصی سازی یادگیری الکترونیکی با استفاده از فناوری‌های تعاملی، امکاناتی را فراهم می‌نماید که کاربر می‌تواند تعامل عمیقی داشته باشد. تطبیق شیوه ارائه محتوا با ترجیحات فرد مانند تنظیم سرعت پخش محتوا (صدا و ویدیو)، امکان یادداشت‌برداری شخصی و گروهی بر روی محتوا (فیلم، متن، تصویر) ذخیره کردن محتوا و ضبط کلاس، ایجاد هایپرلینک و هات اسپات برای تعامل بیشتر با محتوای آموزشی بسیار پرکاربرد است و منجر به تعامل یادگیرنده و محتوا می‌شود که توسط اعضای گروه کانونی مطرح گردید. در تحلیل محتوا هم پژوهشی یافت شد که یادگیرندگان نسبت به کتاب‌های تعاملی واکنش بسیار مثبتی نشان دادند و معتقد بودند که تعاملی بودن کتاب باعث تعامل و مشارکت

بیشتر آن‌ها با محتوا می‌شود و بر مطالب اصلی تسلط بیشتری دارند (۲۶). مصاحبه‌شونده (۴) هم از تجربیات خود درباره فناوری‌های تعاملی به خصوص بازی و ویدیوهای تعاملی گفتند:

"یک فرد شاید ساعت‌ها پلی استیشن بازی می‌کند اما حوصله ندارد که یک ساعت فیلم ببیند. در ویدیوی تعاملی یک قسمتی از فیلم پخش می‌شود و بعد شما باید نسبت به محتوا واکنشی داشته باشی، این باعث جذابیت میشه (۴)"

۹) استفاده از مثال‌های مرتبط و متنوع در ارائه محتوای آموزشی

بیان مثال، تجربه و داستان مرتبط با محتوای آموزشی و همچنین مرتبط بودن مثال‌ها با تجارب، علایق و زمینه یادگیرنده و تنوع در بیان مثال‌ها در ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوا بسیار موثر است که در روش گروه کانونی و مصاحبه، افراد به آن اشاره داشتند برای نمونه مصاحبه‌شوندگان (۵) و (۴) گفتند:

"من در کلاس مثال‌هایی می‌زدم که مربوط به تجربه‌های خودم هست. یعنی استفاده از تجربه‌ای که دارم برای درگیر کردن یادگیرنده با موضوعی که دارم مطرح میکنم. تو روانشناسی، این کار خیلی جالب‌تره. ولی مثلاً من یه دوستی دارم که مهندسی شیمی درس میده برای طراحی راکتور از تاریخ کمک میگیره، از جنگ‌های ناپلئون کمک می‌گیره. برای اینکه بتونه نحوه طراحی راکتور رو عینی بکنه. با استفاده از تجربیات شخصی، استفاده از مثال‌ها و داستان‌ها یادگیرنده جذب میشه. (۵)"

"محتوای غیرکاربردی و عدم ارتباط محتوا با زندگی شخصی باعث زدگی یادگیرنده از کلاس می‌شود. من یک استاد فیزیک داشتم و می‌گفت شما می‌خواهی اصطکاک را یاد بدی باید مثال عینی و کاربردی زد تا با زندگی واقعی فرد در ارتباط باشد مثلاً می‌گفت یک ماشین با سرعت ۱۲۰ و یک ماشین با سرعت ۶۰ حالا اگر این دو باهم تصادف کنند، کدام یک بیشتر خسارت می‌بینند. یا مثلاً به بگیم در باران وقتی بدویم بیشتر خیس می‌شویم یا وقتی راه برویم؟ و با این مثال‌ها قوانین فیزیک مثل حرکت و شتاب را آموزش می‌داد. (۴)"

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش شناسایی روش‌های ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی بود و برای یافتن نتایج عمیق‌تر و معتبرتر با استفاده از سه‌سوسازی از سه روش مطالعه مروری، گروه‌کانونی و مصاحبه استفاده شد.

بسیاری از تم‌های به دست آمده با سایر پژوهش‌ها همسو بوده است برای نمونه ارائه بازخورد و تشویق با نتایج ولاچوپولوس و ماکری<sup>۱</sup> (۳۰) مشابه بوده است. تم ایجاد آزمون در قالب بازی نیز با نتایج پژوهش تسای و همکارانش (۲۹) که معتقدند بازی باعث شکل‌گیری و رونق تعامل و مشارکت در

<sup>1</sup> Vlachopoulos & Makri

محیط‌های یادگیری الکترونیکی می‌شود سازگار بوده است و علت آن نیز احتمالاً به جذابیت بازی بر می‌گردد که مصاحبه‌شوندگان این پژوهش به آن اشاره داشتند.

نتایج این پژوهش شامل ۹ روش کاربردی است که مدرسان و طراحان آموزشی می‌توانند با به کارگیری آن در محیط‌های یادگیری الکترونیکی، مشارکت و تعامل یادگیرندگان را افزایش دهند که عبارتند از: ۱. جستجو و اشتراک‌گذاری، ۲. ایجاد فضایی برای تفسیر و تامل فردی و پرسشگری، ۳. ارائه بازخورد مبتنی بر انگیزاننده‌های درونی، ۴. مشارکت دادن یادگیرنده در طراحی آموزشی، ۵. ایجاد آزمون در قالب بازی، ۶. استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای، ۷. ارزیابی همتایان، ۸. شخصی‌سازی یادگیری، استفاده از مثال‌های متعدد و متنوع در ارائه محتوای آموزشی.

اگرچه درباره تأثیرات هریک از روش‌ها مقالات بسیاری وجود دارد اما در مطالعه حاضر با رویکردی تجمیعی، انواع روش‌های کاربردی ارائه شده است به طور کلی پژوهش‌های حوزه تعامل را می‌توان به سه دسته اصلی تقسیم نمود. دسته اول، پژوهش‌های متعددی که به بررسی تأثیر انواع تعاملات (یادگیرنده-مدرس، یادگیرنده-یادگیرنده، یادگیرنده-محتوا) بر متغیرهای مختلف مانند رضایت یادگیرندگان در فرایند یادگیری (۳۰) عملکرد تحصیلی یادگیرندگان (۳۲) موفقیت یادگیرندگان در یادگیری الکترونیکی (۱۳) پرداختند. دسته دوم، پژوهش‌هایی است (۳۳-۳۴) که درباره انواع تعامل و ارائه چارچوب نظری برای تعامل پرداخته‌اند. و دسته سوم پژوهش‌هایی (۳۰) است که به بررسی روش‌های ایجاد تعامل یادگیری پرداخته‌اند که فراوانی آن در مقایسه با دو دسته دیگر بسیار اندک است و خلاء پژوهشی برای بررسی روش‌های ایجاد تعامل کاملاً به چشم می‌خورد. حتی در یکی از پژوهش‌هایی که به بررسی تأثیرات تعامل پرداخته است به این موضوع اشاره دارد که پژوهش‌های بیشتری می‌بایست به ابعاد و جنبه‌های مختلف تعامل به صورت کیفی انجام شود تا ویژگی‌های پداگوژیک آن بهتر نمایان شود و بتوان رابطه بین تعامل و یادگیری را دقیق‌تر توضیح داد (۳۵).

به همین جهت پژوهشگران این پژوهش با رویکرد کیفی و پدیدارشناسانه به دنبال شناسایی چگونگی ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محتوای آموزشی در محیط یادگیری الکترونیکی بودند. ویژگی متمایز کننده این پژوهش با سایر پژوهش‌های حوزه تعامل در یادگیری الکترونیکی این است که با رویکردی کیفی همراه با روش‌های پژوهشی چندگانه و نگاهی جامع به دنبال ارائه راهکارهای کاربردی برای ایجاد تعامل بوده است در حالیکه در سایر پژوهش‌ها همان‌طور که اشاره شد به صورت تجربی و کمی به دنبال تأثیر تعامل بر متغیرهای گوناگون و یا ارائه چارچوب مفهومی درباره انواع تعامل بوده‌اند. در پژوهشی، پس از بررسی ۱۰۳ مقاله در این حوزه، سهم عمده‌ای از پژوهش‌ها به صورت کمی یا فراتحلیل<sup>۱</sup> بوده است و پژوهش‌های کیفی سهم اندکی داشته است (۳۰).

<sup>۱</sup> Meta-analysis

علاوه بر این یافته‌های این پژوهش روش‌های متنوعی برای ایجاد تعامل در فرایند یاددهی یادگیری در محیط‌های یادگیری الکترونیکی ارائه می‌دهد که علاوه بر دستاورد پژوهشی و جنبه‌های نظری آن، به لحاظ عملی و کاربردی نیز نتایج این پژوهش می‌تواند راه‌گشای متخصصان برنامه‌ریزی درسی، طراحان آموزشی و مدرسان برای طراحی و اجرای دوره‌های الکترونیکی باشد. زیرا مصادیق و روش‌های عملیاتی را برای ایجاد تعامل نشان می‌دهد به‌طوری که بسیاری از مصاحبه‌شوندگان معتقدند با استفاده از چنین روش‌هایی تجارب یادگیری یادگیرندگان بهبود می‌یابد.

لذا پژوهشگران مطالعه حاضر پیشنهاد می‌نمایند تا در طراحی آموزشی و تدوین طرح درس، با استفاده از روش‌های ایجاد تعامل، فعالیت‌هایی را برای یادگیرنده طراحی نمایند تا مشارکت حداکثری در محیط‌های یادگیری الکترونیکی وجود داشته باشد.

چشم‌اندازهایی نظری و آزمایشی در این پژوهش پیدا شد قطعاً کامل نیست و می‌توان به جزئیات بیشتری از هر یک از این یافته‌ها پرداخت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روش‌های ایجاد تعامل در محیط‌های یادگیری الکترونیکی، متنوع است و می‌توان درباره آن بررسی‌های بیشتری انجام شود به همین جهت برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که به صورت کمی هریک از روش‌های ایجاد تعامل مورد بررسی قرار گیرد و تاثیر هریک از آن‌ها بر میزان یادگیری و مشارکت یادگیرندگان بررسی شود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش علاوه بر دسترسی به مقالات و منابع کتابخانه‌ای، پیدا کردن مدرسان و یادگیرندگانی بود که تجربه زیادی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی داشته باشند. از دیگر محدودیت‌ها با توجه به استفاده از سه روش در این مطالعه انبوهی از اطلاعات به دست آمد که از منابع و شکل‌های مختلف گردآوری شده بود به‌طوری که ساختاردهی تم‌ها را تحت تاثیر قرار می‌داد.

## ۵. منابع

- [1] Uijl S, Filius R, Ten Cate O. Student interaction in small private online courses. *Medical Science Educator*. 2017 Jun 1;27(2):237-42.
- [2] Purarjomandlangrudi A, Chen D, Nguyen A. Investigating the drivers of student interaction and engagement in online courses: A study of state-of-the-art. *Informatics in Education*. 2016;15(2):269-86.
- [3] Chen J, Xu J, Tang T, Chen R. WebIntera-classroom: an interaction-aware virtual learning environment for augmenting learning interactions. *Interactive Learning Environments*. 2017 Aug 18;25(6):792-807.
- [4] Knapp NF. Increasing interaction in a flipped online classroom through video conferencing. *TechTrends*. 2018 Nov 1;62(6):618-24.
- [5] Anderson T. Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2003 Oct 1;4(2).
- [6] Woo Y, Reeves TC. Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and higher education*. 2007 Jan 1;10(1):15-25.
- [7] Abrami PC, Bernard RM, Bures EM, Borokhovski E, Tamim RM. Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. In *The next generation of distance education 2012* (pp. 49-69). Springer, Boston, MA.

- [8] Marks RB, Sibley SD, Arbaugh, JB (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*. 81;29:531-63.
- [9] Berge ZL. Active, interactive, and reflective elearning. *The Quarterly Review of Distance Education*. 2002;3(2):181-90.
- [10] Dzakiria H. Illuminating the Importance of Learning Interaction to Open Distance Learning (ODL) Success: A Qualitative Perspectives of Adult Learners in Perlis, Malaysia. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. 2012.
- [11] Cheng YM. Exploring the roles of interaction and flow in explaining nurses'e-learning acceptance. *Nurse education today*. 2013 Jan 1;33(1):73-80.
- [12] Thurmond VA. Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future Web-based courses while controlling for student characteristics. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2003* (pp. 528-531). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- [13] Zimmerman TD. Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2012;13(4):152-65.
- [14] Kanuka H. Interaction and the online distance classroom: Do instructional methods effect the quality of interaction?. *Journal of Computing in Higher Education*. 2011 Dec 1;23(2-3):143-56.
- [15] Thurmond V, Wambach K. Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *International journal of instructional technology and distance learning*. 2004 Jan;1(1):np.
- [16] Din N, Haron S, Ahmad H, Rashid RM. Technology Supported Cities and Effective Online Interaction for Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015 Jan 27;170:206-14.
- [17] Iqbal MM, Saleem Y, Naseer K, Kim M. Multimedia based student-teacher smart interaction framework using multi-agents in eLearning. *Multimedia Tools and Applications*. 2018 Feb 1;77(4):5003-26.
- [18] Hung IC, Chen NS. Embodied interactive video lectures for improving learning comprehension and retention. *Computers & Education*. 2018 Feb 1;117:116-31.
- [19] Quadir B, Yang JC, Zhang J, Gao H. The effects of student interaction with blog-based course content on learning performance. In *Challenges and Solutions in Smart Learning 2018* (pp. 97-106). Springer, Singapore.
- [20] Quadir B, Yang JC, Chen NS. The effects of interaction types on learning outcomes in a blog-based interactive learning environment. *Interactive Learning Environments*. 2019 Sep 12:1-4.
- [21] Gorard S, Taylor C. Combining methods in educational and social research. McGraw-Hill Education (UK); 2004 Sep 1.
- [22] Roth WM. Ethnographic Designs. In *Doing Qualitative Research 2005* Jan 1 (pp. 83-87). Brill Sense.
- [23] Dwyer SC, Buckle JL. The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*. 2009 Mar;8(1):54-63.
- [24] Breen RL. A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*. 2006 Nov 1;30(3):463-75.
- [25] Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 2006 Jan 1;3(2):77-101.
- [26] Franco J, Provencher BA. Using a Multitouch Book to Enhance the Student Experience in Organic Chemistry.
- [27] Awidi IT, Paynter M, Vujosevic T. Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Computers & Education*. 2019 Feb 1;129:106-21.

- [28] Blau I, Shamir-Inbal T. Digital technologies for promoting “student voice” and co-creating learning experience in an academic course. *Instructional Science*. 2018 Apr 1;46(2):315-36.
- [29] Tsay CH, Kofinas A, Luo J. Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study. *Computers & Education*. 2018 Jun 1;121:1-7.
- [30] Vlachopoulos D, Makri A. Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*. 2019 Aug 15;65(4):605-32.
- [31] Jung I, Choi S, Lim C, Leem J. Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in education and teaching international*. 2002 Jan 1;39(2):153-62.
- [32] Agudo-Peregrina ÁF, Hernández-García Á, Iglesias-Pradas S. Predicting academic performance with learning analytics in virtual learning environments: A comparative study of three interaction classifications. In 2012 International Symposium on Computers in Education (SIIE) 2012 Oct 29 (pp. 1-6). IEEE.
- [33] Ally M. Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning*. 2004;2:15-44.
- [34] Wang Z, Chen L, Anderson T. A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014;15(2):121-41.
- [35] Joksimović S, Gašević D, Loughin TM, Kovanović V, Hatala M. Learning at distance: Effects of interaction traces on academic achievement. *Computers & Education*. 2015 Sep 1;87:204-17.

## اعتباریابی مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE) در سازمان صدا و سیما\*

علیرضا دهقانی<sup>۱\*</sup>

بیژن عبدالهی<sup>۲</sup>

حسین عباسیان<sup>۳</sup>

محمدرضا بهرنگی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶)

### چکیده

این مقاله در پی آن است تا در راستای سیر تحول ارزشیابی آموزشی، مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات<sup>۵</sup> (ROE) را اعتباریابی کند. جامعه مورد مطالعه، ذینفعان برنامه‌های آموزشی سازمان صداوسیما بودند که تعداد ۴۶۵ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب، انتخاب شدند. روایی محتوایی ابزار اندازه‌گیری مبتنی بر دیدگاه خبرگان و با فرم‌های CVI و CVR و پایایی آن مبتنی بر ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰٫۹۷۵، به دست آمد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار LIZREL تحلیل شدند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول نشان داد روابط بین همه نشانگرها با مؤلفه‌های مدل در سطح  $P < ۰.۰۱$  معنی‌دار هستند. نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم و تحلیل مسیر، ضمن برازش مدل، نشان داد ۱۷ مورد از روابط مفروض بین متغیرهای مختلف در سطح  $p < ۰.۰۵$  معنی‌دار بودند. مدل اعتباریابی شده ROE ضمن تطبیق با آخرین تحولات حوزه ارزشیابی آموزشی، نتیجه‌مدار و فرایندمدار است و تعریف جدیدی از مفهوم اثربخشی آموزشی را مبتنی بر انتظارات ذینفعان برنامه‌های آموزشی ارائه می‌دهد و می‌تواند اثربخشی برنامه‌های آموزشی سازمان صدا و سیما را بر مبنای انتظارات ذینفعان این سازمان ارزشیابی کند.

**کلمات کلیدی:** ارزشیابی آموزشی، تحقق انتظارات، ذینفعان آموزشی، مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات.

\* این مقاله از رساله دوره دکتری تخصصی رشته مدیریت آموزشی استخراج شده است.

<sup>۱</sup> دانش آموخته دکترا، رشته مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، البرز، ایران. مدیر ارتباطات و ارزشیابی آموزشی سازمان صدا و سیما ج.ا. مسئول مکاتبات: dehghani6@gmail.com

<sup>۲</sup> دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، البرز، ایران. biabdollahi@khu.ac.ir

<sup>۳</sup> استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، البرز، ایران. a\_abbasianedu@yahoo.com

<sup>۴</sup> استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، البرز، ایران. behrangimr@yahoo.com

<sup>۵</sup> اصطلاح ROE ممکن است به ظاهر در فارسی «بازگشت انتظارات» یا «بازگشت به انتظارات» ترجمه شود. با این حال بر مبنای آنچه در این پژوهش به دست آمد، معادلی که منطبق با مفهوم و مضمون آن باشد، اصطلاح «تحقق انتظارات» است.

## ۱. مقدمه

ارزشیابی آموزشی مانند سایر موضوعات حوزه آموزش و توسعه منابع انسانی در سال‌های اخیر تحولات گسترده‌ای را پشت سر گذاشته و با گذر از سه رویکرد اندازه‌گیری<sup>۱</sup>، توصیف<sup>۲</sup> و قضاوت<sup>۳</sup>، رویکرد نوینی را با عنوان نسل چهارم ارزشیابی<sup>۴</sup> در پیش گرفته است. در این رویکرد، پارامترها و محدوده‌های ارزشیابی از طریق فرایند مذاکره تعاملی<sup>۵</sup> با ذینفعان تعیین می‌شوند (۱). در آخرین مراحل از این سیر تحولی که در آثار صاحب‌نظرانی مثل ورشورن و زولنای<sup>۶</sup> (۱۹۹۸)، ورنر و دی‌سایمون<sup>۷</sup> (۲۰۰۹)، خراسانی و دوستی (۱۳۹۱) و بازرگان (۱۳۸۹) ارائه شده، توجه به انتظارات ذینفعان برنامه‌های آموزشی مورد تاکید قرار گرفته است (۲، ۳، ۴ و ۵). امروزه اعتقاد بر آن است که ارزش یک برنامه آموزشی علاوه بر اهداف، به‌وسیله ارزش ذاتی اجرای آن برای ذینفعان مشخص می‌شود (۳).

هدف از ارزشیابی آموزشی، تعیین اثربخشی برنامه‌های آموزشی است (۶). تخصیص منابع مختلف به فعالیت‌های آموزشی در سازمان‌ها را زمانی می‌توان سرمایه‌گذاری تلقی کرد که مبتنی بر اثربخشی باشد (۷)؛ با این حال انتقادهای گسترده به مدل‌های ارزشیابی آموزشی موجب تردید در کارآمدی آن‌ها برای تعیین و ارتقای اثربخشی برنامه‌های آموزشی در سازمان‌ها شده است. با وجود شایع بودن مدل ارزشیابی کرک‌پاتریک (۸) انتقادات مهمی به آن وارد شده است. این انتقادات کارآمدی آن را به چالش کشیده است. برخی از این انتقادات عبارتند از: تناسب نداشتن آن با انتظارات سازمان‌ها (۹)، تردید در خصوص وجود تفاوت معنی‌دار بین سطوح چهارگانه این مدل (۱۰)، دشوار بودن دستیابی به نتایج سطوح سوم و چهارم مدل (۱۱، ۱۲ و ۱۳)، سنتی بودن و تناسب نداشتن این مدل با پیشرفت‌های جوامع (۱۳ و ۱۴) و تردید در روابط علی بین سطوح چهارگانه (۱۵). استافل‌بیم و ژانگ<sup>۸</sup> (۲۰۱۷) که مدل ارزشیابی CIPP را توسعه داده‌اند، ضمن پذیرش دشواری اجرای این مدل در سازمان‌ها، نقطه ضعف آن را مشغله فراوان ذینفعان (که مانع از اجرای ارزشیابی آموزشی بر مبنای این مدل می‌شود) عنوان کرده‌اند (۱۶). انتقادات فراوانی نیز کارآمدی مدل ارزشیابی ROI را با چالش مواجه کرده است. برخی از این انتقادات عبارتند از: تردید در اعتبار نتایج به دست آمده از مدل بازگشت سرمایه<sup>۹</sup> (۱۷)، عدم امکان تبدیل برخی از منافع حاصل از آموزش به ارزش مالی (۱۸) و مقرون به صرفه نبودن این مدل برای همه برنامه‌های آموزشی

---

<sup>1</sup>. Measurement

<sup>2</sup>. Description

<sup>3</sup>. Judgement

<sup>4</sup>. Fourth generation evaluation

<sup>5</sup>. Interactive negotiated

<sup>6</sup>. Verschuren & Zsolnai

<sup>7</sup>. Werner & DeSimone

<sup>8</sup>. Stufflebeam & Zhang

<sup>9</sup>. Return on Investment (ROI)

(۱۹). «رویکرد مبتنی بر ذینفعان در ارزشیابی آموزشی<sup>۱</sup>» که از سوی نیکولز<sup>۲</sup> مطرح شده، علاوه بر آنکه مدل‌سازی نشده، توسط خود وی با عبارت‌هایی نظیر زمان‌گیر، سخت و ظریف بودن مورد نقد قرار گرفته است (۸ و ۲۰).

بر مبنای گزارش سالانه موسسه توسعه استعدادها (۲۰۱۸) با وجود اهمیت آموزش و توسعه منابع انسانی و روند رو به رشد صرف منابع مالی و زمانی در سال‌های اخیر (۲۱)، برنامه‌های آموزشی هنوز نتوانسته‌اند به عنوان یک شریک راهبردی نتایج مورد انتظار رهبران و مدیران ارشد سازمان‌ها را نشان دهند (۲۲)؛ لذا برای دست یافتن به این موقعیت، کارشناسان و مدیران آموزش در سازمان‌ها باید ضمن همراه کردن مدیران کلیدی سازمان با خود و اقدام در چارچوب راهبردهای اصلی سازمان، با استفاده از ارزشیابی مناسب، سهم خود را در توسعه منابع انسانی سازمان نشان دهند و اطلاعات مورد نیاز ذینفعان را فراهم کنند (۱۹). صاحب‌نظران حوزه آموزش و توسعه منابع انسانی بر نقش و اهمیت ذینفعان در این حوزه تأکید دارند و اغلب بر این باورند که امروزه توسعه محیط شغلی به عنوان یک فرایند هدف – محور منوط به دیدگاه‌های ذینفعان است (۲۳).

به طور کلی در شرایطی که در سال‌های اخیر در ادبیات حوزه ارزشیابی آموزشی توجه به انتظارات ذینفعان برنامه‌های آموزشی افزایش یافته است؛ مدل‌های ارزشیابی موجود این مسئله را مورد توجه قرار نداده‌اند (۲۴ و ۲۵). هرچند این مدل‌ها بخشی از انتظارات ذینفعان را در بردارند؛ اما هیچ یک از آن‌ها رویکرد اصلی خود را در تدوین شاخص‌های و میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی بر مبنای این انتظارات متمرکز نکرده‌اند و امکان پاسخگویی به همه انتظارات ذینفعان را ندارند. فنویک و مک میلن<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) اذعان دارند که برای ارزشیابی برنامه‌های آموزشی در مواردی به جای بازگشت سرمایه، تحقق انتظارات ذینفعان راهگشا است (۲۶). در پژوهشی، مدیران ارشد ۱۲ سازمان آمادگی راهبردی کارکنان برای آینده را از آموزش انتظار داشتند؛ حال آنکه با مدل‌های ارزشیابی موجود و یا سطوح موجود در آن‌ها نمی‌توان میزان دستیابی برنامه‌های آموزش به این مطالبه را سنجید و تنها با رویکرد تحقق انتظارات می‌توان به این انتظارات پاسخ روشن ارائه کرد (۲۷).

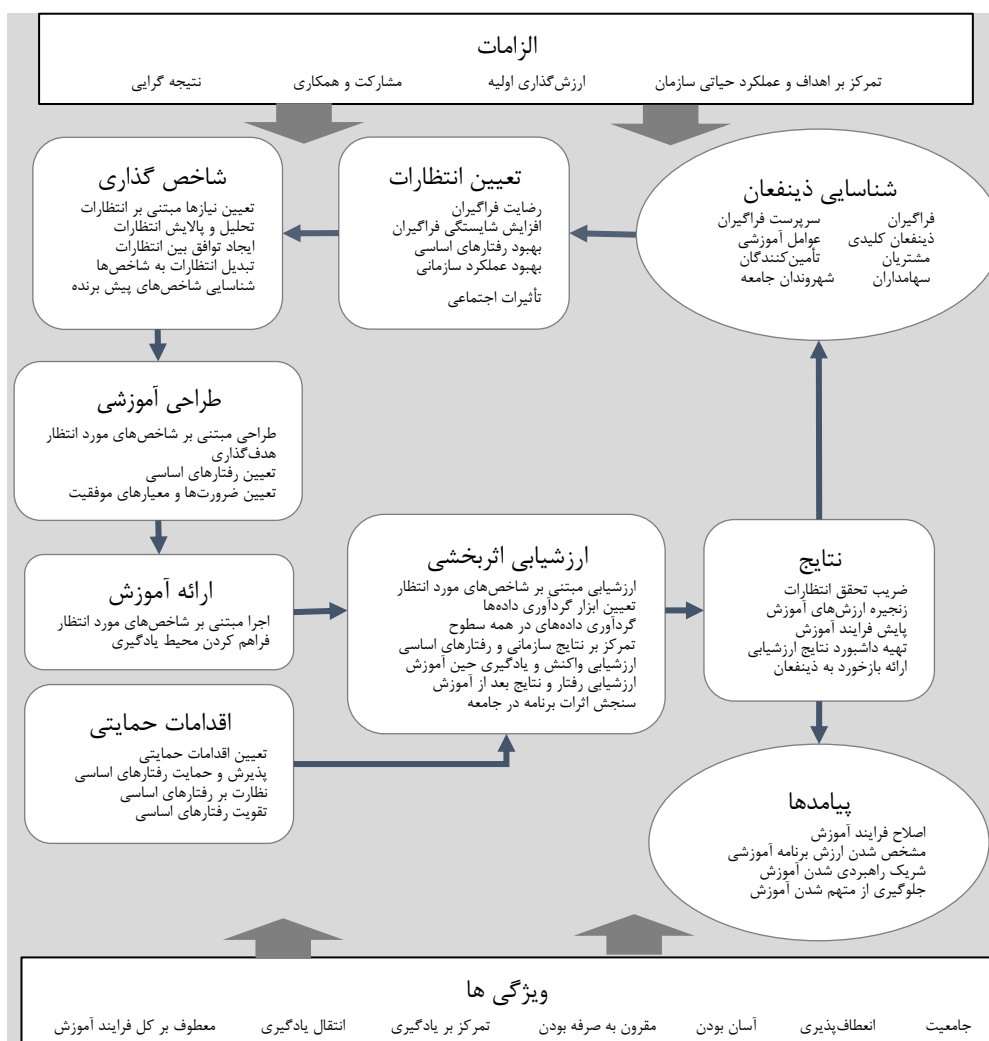
به طور خلاصه چند نکته مهم در رابطه با مسئله این پژوهش مورد تأکید است. نخست. انتظارات ذینفعان در روند توسعه‌ای مفهوم ارزشیابی آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. دوم. مدل‌های ارزشیابی آموزشی موجود توجه کافی را نسبت به این انتظارات در همه سازمان‌ها ندارند. سوم. مدل‌های ارزشیابی آموزشی موجود با انتقادات فراوانی رو به رو هستند که کارآمدی آن‌ها را در اغلب سازمان‌ها و از جمله سازمان صدا و سیما به چالش کشیده است. و چهارم. در حوزه پژوهشی نیز تنها نگارندگان

<sup>۱</sup> Stakeholder Based Approach to Evaluating Training

<sup>۲</sup> Nickols

<sup>۳</sup> Fenwick & McMillan

این مقاله، ارزشیابی آموزشی را بر مبنای تحقق انتظارات ذینفعان مدل‌سازی کرده‌اند؛ اما اعتبار آن مدل در محیط سازمانی مورد بررسی قرار نگرفته است. بر این اساس این پژوهش در پی آن است تا مدل به دست آمده از مبانی نظری و ادبیات حوزه ارزشیابی آموزشی با عنوان «مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE)» (شکل ۱) را بر مبنای انتظارات ذینفعان برنامه‌های آموزشی در سازمان صداوسیما جمهوری اسلامی ایران، اعتباریابی کند. این مدل ارزشیابی آموزشی دارای ۵۵ نشانگر و ۱۱ مؤلفه بود که پیش از این با رویکرد کیفی تهیه و اعتباریابی شده بود (۲۸). با توجه به عدم موضوعیت نشانگر سهامداران (در ذیل مؤلفه شناسایی ذینفعان) در سازمان صداوسیما این نشانگر حذف شد.



شکل ۱. مدل مفروض ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE) منبع: دهقانی و دیگران (۱۳۹۹)

بدین ترتیب فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. روابط بین نشانگرها و مؤلفه‌های آن‌ها در مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات، در سازمان صدا و سیما، مثبت و معنی‌دار هستند.
۲. روابط مفروض بین مؤلفه‌های مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات با یکدیگر و با سازه ROE، در سازمان صدا و سیما مثبت و معنی‌دار هستند.
۳. مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات، برای ارزشیابی برنامه‌های آموزشی سازمان صدا و سیما از برآزش و اعتبار لازم برخوردار است.

### مبانی نظری

هرچند در زمینه ارزشیابی آموزش آثار و پژوهش‌های متنوعی وجود دارد، اما موضوع تحقق انتظارات دینفعان، یک مفهوم نوپدید در این حوزه است. بررسی‌ها نشان می‌دهد مک لیندن و تروچیم<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) برای نخستین بار موضوع تحقق انتظارات در ارزشیابی آموزشی را مطرح کرده‌اند. به‌زعم آن‌ها هر برنامه آموزشی، دینفعان مختلفی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ لذا لازم است انتظارات دینفعان مختلف طی سه مرحله شناسایی و با یکدیگر تجمیع شوند. این مراحل عبارتند از: تعیین انتظارات<sup>۲</sup>، ایجاد پیام‌های کلیدی درباره نتایج آموزش<sup>۳</sup> و ایجاد انتظارات برای عملکرد پایه<sup>۴</sup> (۲۹). کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) تحقق انتظارات را به عنوان راهکاری برای نشان دادن میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی در سطح نتایج مطرح کرده‌اند (۳۰). کارشناسان آموزش قبل از ارائه برنامه آموزشی مبتنی بر درخواست‌های دینفعان، باید درک روشنی از انتظارات آن‌ها در رابطه با نتایج تلاش‌های آموزشی داشته باشند. بعلاوه آن‌ها باید درک روشنی از ملاک‌های موفقیت آموزش از نظر دینفعان داشته باشند و ارزشیابی را مبتنی بر آن انتظارات انجام دهند. چنانچه این کارشناسان در رابطه با نتایج موفقیت‌آمیز دارای درک روشنی باشند، در مسیری قرار دارند که آن را تحقق انتظارات دینفعان می‌خوانند (۳۱).

کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک (۲۰۱۰) معتقدند ارزشیابی آموزشی بر مبنای تحقق انتظارات در نشان دادن ارزش آموزش هرگز با شکست مواجه نمی‌شود (۲۲). آن‌ها اصول پنج‌گانه ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات را به شرح زیر مطرح کرده‌اند:

<sup>۱</sup>. McLinden & Trochim

<sup>۲</sup>. Setting Expectation

<sup>۳</sup>. Create the Key Message about Training Impact

<sup>۴</sup>. Create Expectation for Baseline Performance

<sup>۵</sup>. Kirkpatrick & Kirkpatrick

۱- شروع کردن از پایان<sup>۱</sup>: پیش از شروع برنامه آموزشی باید ارزش آن برنامه نشان داده شود. در ارزشیابی آموزشی بر مبنای تحقق انتظارات، سطوح چهارگانه الگوی ارزشیابی کرک پاتریک به شیوه معکوس به کار گرفته می‌شوند.

۲- تحقق انتظارات شاخص نهایی ارزش است<sup>۲</sup>: انتظارات ذینفعان تعیین‌کننده ارزش برنامه آموزشی است. کارشناسان آموزش بایستی انتظارات ذینفعان را به صورت واضح، شناسایی کنند و به تائید ذینفعان برسانند. سپس انتظارات گسترده و غیر قابل سنجشی را به شاخص‌ها قابل مشاهده و سنجش پذیر تبدیل کنند. در ادامه باید همراه با مدیران و سرپرستان فراگیران، رفتارهای اساسی<sup>۳</sup> را که در محیط شغلی نتایج مورد انتظار را به بار می‌آورد، معین کنند.

۳- مشارکت سازمان، ضرورت دستیابی به تحقق انتظارات مثبت است<sup>۴</sup>: برای دستیابی به حداکثر انتظارات، لازم است توافق لازم با مدیران و سرپرستان واحدها در خصوص شدت تلاش مورد نیاز فراگیران در قبل، حین و به ویژه بعد از برنامه آموزش به عمل آید. تقویت رفتار و تشویق فراگیران برای انجام رفتار مورد انتظار توسط مدیران و سرپرستان آن‌ها لازمه دستیابی به انتظارات است.

۴- ارزش‌ها پیش از آنکه بتوانند نشان داده شوند باید ایجاد شده باشند<sup>۵</sup>: ارزش‌های آموزشی ابتدا باید مبتنی بر انتظارات تعیین و در مرحله ارزشیابی، شناسایی و سنجیده شوند. کارشناسان آموزش باید برای دستیابی به حداکثر انتظارات از هر طریق جهت حمایت از رفتار فراگیران در محیط کاری تلاش کنند.

۵- ارزش نهایی را، زنجیره قانع‌کننده‌ای از شواهد نشان می‌دهد<sup>۶</sup>: کارشناسان آموزش باید زنجیره‌ای از شواهد را برای نشان دادن ارزش برنامه‌های آموزشی ارائه دهند. ارائه این شواهد بر مبنای تحقق انتظارات آسان است؛ زیرا اطلاعات مورد نیاز مبتنی بر انتظارات ذینفعان گردآوری شده است. این شواهد شامل اطلاعات کمی و کیفی هستند که پذیرش آن‌ها از سوی ذینفعان به آسانی انجام می‌شود (۲۲).

کرک پاتریک و کرک پاتریک به منظور تبیین کامل‌تری از مفهوم تحقق انتظارات، اثربخشی برنامه‌های آموزش را به چالش کشیده و صنعت آموزش<sup>۷</sup> را در زمینه دست نیافتن به ارزش مرتبط با

<sup>۱</sup>. The end is the beginning

<sup>۲</sup>. ROE is the ultimate indicator of value

<sup>۳</sup>. Critical Behaviors

<sup>۴</sup>. Business partnership is necessary to bring about positive ROE

<sup>۵</sup>. Value must be created before it can be demonstrated

<sup>۶</sup>. A compelling chain of evidence demonstrates your bottom line value

<sup>۷</sup>. Training Industry

کسب‌وکار مقصر دانستند. آن‌ها با توسعه مدل ارزشیابی چهار سطحی کرک‌پاتریک، «مدل مشارکتی سازمان کرک‌پاتریک»<sup>۱</sup> را ارائه و برای اجرایی کردن این مدل، هفت گام را تبیین کردند که «تحقق انتظارات» آخرین گام آن به شمار می‌رود. به عقیده آن‌ها تحقق انتظارات عبارت است از: آنچه ذینفعان از فرایند یا برنامه‌های آموزشی انتظار دارند و نشان دادن آنچه که انجام شده است. تحقق انتظارات به معنی گردآوری داده‌های مربوط به چهار سطح الگوی ارزشیابی کرک‌پاتریک، قرار دادن آن در زنجیره‌ای از شواهد منطقی و ارائه آن‌ها به ذینفعان به شیوه‌ای متقاعد کننده، است (۳۲). بدین ترتیب تحقق انتظارات در آثار و اندیشه‌های خانواده کرک‌پاتریک به عنوان یک مفهوم اساسی و راهنمایی برای کمک به دشواری ارزشیابی سطح نتایج مطرح شده است (۳۳).

سایت فایرسینس<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) مراحل اجرای تحقق انتظارات در ارزشیابی آموزشی را در چهار مرحله تعیین کرده است. این مراحل عبارتند از: واضح کردن انتظارات<sup>۳</sup>، گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و ارائه داده‌ها. در تبیین این مفهوم آمده است: تحقق انتظارات می‌تواند یک تصویر مرتبط، متمرکز و بزرگ از نتایج آموزش ارائه دهد و به جای پافشاری بر داده‌ها و اعداد خشک و غیر قابل انعطاف، باب جدیدی را بر روی گزارش‌های قابل انعطاف و قانع‌کننده بگشاید و تمام اجزای آن را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد (۳۴).

تعمق در مباحث ارائه شده توسط صاحب‌نظران در موضوع ارزشیابی آموزشی بر مبنای تحقق انتظارات مؤید این مطلب است که این مفهوم در حوزه نظری، نسبتاً خام است و نیازمند تبیین کامل‌تر و دقیق‌تری بر مبنای پژوهش‌های علمی دارد.

### پیشینه پژوهشی

بررسی پایگاه‌های اطلاعات علمی در داخلی و خارجی نشان می‌دهد تاکنون فقط یک مقاله پژوهشی که تحقق انتظارات را در حوزه ارزشیابی آموزشی در محیط سازمانی، مدل‌سازی و اعتباریابی کرده باشد، نمایه نشده است. با این حال در این بخش به پژوهش‌هایی که به این مفهوم نزدیک بوده‌اند اشاره می‌شود:

کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک (۲۰۱۰) نمونه‌هایی از کاربرد مدل KBPM در سازمان‌های مختلف را ارائه و نتایج آن‌ها را موفقیت‌آمیز ارزیابی کردند (۳۲). دفتر مدیریت کارکنان امریکا<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) با تهیه دست‌نامه‌ای بر مبنای مدل KBPM، تحقق انتظارات را مورد تأکید قرارداد و ضمن معرفی مؤلفه‌ها و روش‌های گردآوری داده‌ها در رابطه با هر یک از سطوح ارزشیابی و ذینفعان مربوطه، آن را به‌عنوان

<sup>۱</sup> Kirkpatrick Business Partnership Model (KBPM)

<sup>۲</sup> Fierceinc

<sup>۳</sup> Clear Expectations

<sup>۴</sup> The United State. Office of Personnel Management

مبنای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی خود معرفی کرد (۳۵). حسین عثمان و جیدون<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) نیز مدل KBPM را تعدیل و آن را با عنوان مدل ارزشیابی آموزشی مبتنی بر تأثیر<sup>۲</sup> (IMTEM) در ۱۳ مرحله ارائه کردند. آن‌ها تحقق انتظارات را به عنوان برون‌داد مدل مذکور و ماحصل تأمین انتظارات ذینفعان در سطوح «رفتار» و «نتایج» الگوی کرک‌پاتریک قلمداد کرده‌اند (۳۶).

موره‌اوس<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) مدل «گفتگوی راهبردی در مورد تربیت، آموزش و بهسازی»<sup>۴</sup> را به منظور بهینه‌سازی تحقق انتظارات آموزش شغلی معرفی کرد. در این مدل، سازوکار گفتگوهای راهبردی برای تعیین انتظارات آموزشی شغلی ذینفعان، بر مبنای عناصر بنیادین، عناصر سازمانی و سطوح سازمانی و مبتنی بر اهداف و فرایند گفتگوهای راهبردی تعیین شده‌اند (۳۷).

لارسن و شولتز<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) مراحل ارزشیابی تحقق انتظارات کرک‌پاتریک را در کنار الگوی بازگشت سرمایه فیلیپس استفاده کردند و پیشنهاد دادند: استفاده هم‌زمان از هر دو روش، نتایج متقاعدکننده‌تری را به همراه دارد (۳۸).

پادایلا رودریگز<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) رابطه بین تعاملات آنلاین با اثربخشی دوره‌های آموزشی را بررسی و سطوح ارزشیابی آموزشی را شامل واکنش، یادگیری، رفتار، نتایج و تحقق انتظارات معرفی کرد. وی در این پژوهش به دلیل مزایای مختلفی که برای تحقق انتظارات برمی‌شمارد آن را به عنوان سطح پنجم ارزشیابی آموزشی جایگزین بازگشت سرمایه (ROI) کرد (۳۹).

شمس مورکانی و دیگران (۱۳۹۷) بر مبنای دیدگاه اولیه کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک (۲۰۰۷) در خصوص مفهوم ROE در پژوهشی با عنوان «طراحی و پیاده‌سازی برنامه ارزیابی نتایج دوره‌های آموزشی با منطق (ROE) مطالعه موردی: شرکت برق منطقه‌ای تهران» موضوع تحقق انتظارات را صرفاً به تحقق نتایج سازمانی محدود کرده‌اند. در این پژوهش ۵ دوره آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. ذینفعان بررسی شده در این پژوهش شامل خبرگان، مدیران و سرپرستان فراگیران بوده هستند (۴۰).

دهقانی و دیگران (۱۳۹۹) بر مبنای رویکرد کیفی، همه اسناد و منابع حوزه آموزش و توسعه منابع انسانی که به صورت کلی یا جزئی به موضوع تحقق انتظارات در ارزشیابی آموزشی پرداخته بودند و نتیجه مصاحبه با ده نفر از خبرگان این حوزه را تحلیل مضمون کرد و مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات را تدوین و به شیوه کیفی اعتباریابی کردند (۲۸).

<sup>۱</sup>. Husaini Usman & Jaedun

<sup>۲</sup>. Impact-Based Training Evaluation Model (IBTEM)

<sup>۳</sup>. Moorhous

<sup>۴</sup>. Strategic Education, Training and Development Conversation (SETDC)

<sup>۵</sup>. Larsen & Schultz

<sup>۶</sup>. Padilla Rodriguez

## ۲. روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به هدف و مسئله پژوهشی از رویکرد کمی و روش توصیفی استفاده شده است. جامعه مورد نظر ذینفعان برنامه‌های آموزشی سازمان صداوسیما (شامل مدیران ارشد، مدیر و سرپرست مستقیم فراگیران، فراگیران و عوامل آموزشی) به تعداد ۵۶۹۰ نفر بودند که در ۶ ماهه نخست سال ۱۳۹۷ از برنامه‌های آموزشی این سازمان منتفع شدند. با توجه به تنوع و گستردگی جامعه مورد مطالعه، به منظور دستیابی به نمونه‌ای معرف، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی<sup>۱</sup> استفاده شد (۴۱). با توجه به تعداد افراد جامعه، حجم نمونه مورد نیاز حدود ۲۰ درصد بیشتر از حداقل تعیین شده در جدول مورگان و به تعداد ۴۶۵ نفر در نظر گرفته شد. نسبت و تعداد نمونه هر گروه از ذینفعان در جدول ۱ مشخص شده است.

جدول ۱. نسبت و تعداد نمونه پژوهش کمی

| ردیف | گروه‌های مختلف جامعه       | تعداد | نسبت | حداقل تعداد نمونه | نمونه اخذ شده |
|------|----------------------------|-------|------|-------------------|---------------|
| ۱    | فراگیران                   | ۴۵۴۳  | ۷۹/۱ | ۳۰۲               | ۳۶۲           |
| ۲    | مدیران و سرپرستان فراگیران | ۷۲۲   | ۱۳/۱ | ۵۱                | ۶۵            |
| ۳    | مدیران ارشد                | ۱۵۹   | ۳/۱۰ | ۱۲                | ۲۰            |
| ۴    | عوامل آموزشی               | ۲۶۶   | ۵/۱۰ | ۱۷                | ۳۰            |
|      | جمع                        | ۵۶۹۰  | ۱    | ۳۸۲               | ۴۶۵           |

برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه محقق ساخته با ۵۴ گویه استفاده شد. روایی صوری ابزار اندازه‌گیری با نظر ۵ نفر از خبرگان حوزه ارزشیابی آموزشی به دست آمد. روایی محتوا نیز با همکاری ده نفر از خبرگان مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه به دست آمده نشان داد شاخص روایی محتوا<sup>۲</sup> (CVI) برای همه گویه‌ها بالاتر از ۰,۷۹ و نسبت روایی محتوا<sup>۳</sup> (CVR) برای همه گویه‌ها بالاتر از ۰,۶۲ بود؛ لذا هیچ یک از گویه‌ها حذف نشدند. پایایی ابزار اندازه‌گیری بر مبنای ضریب آلفای کرونباخ ۰,۹۷۵ بود. با توجه به اینکه ضرایب آلفای کرونباخ همه مؤلفه‌ها بیشتر از ۰,۷ بود، مقدار پایایی مؤلفه‌ها در محدوده قابل قبول قرار داشت (۴۲).

در تحقیقاتی که همانند پژوهش حاضر هدف، اعتباریابی مدل خاصی از روابط بین متغیرهاست از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده می‌شود (۴۳)؛ لذا برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به این پژوهش از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد. مدلیابی علی یا تحلیل مسیر و تحلیل عاملی تأییدی از موارد کاربرد مدلیابی معادلات ساختاری است (۴۴). داده‌های گردآوری شده، با استفاده از نرم‌افزار LISREL ۸.۸۰ تجزیه و تحلیل شدند.

<sup>۱</sup>. Proportional Stratified Random Sampling

<sup>۲</sup>. Content Validity Index (CVI)

<sup>۳</sup>. Content Validity Ratio (CVR)

### ۳. یافته‌های پژوهش

از مجموع ۴۶۵ پرسشنامه توزیع شده بین نمونه مورد مطالعه، تعداد ۴۴۷ پرسشنامه عودت داده شد. از این تعداد اطلاعات ۱۲ پرسشنامه مخدوش بود؛ لذا داده‌های حاصل از ۴۳۵ پرسشنامه برای اعتباریابی مدل مورد استفاده قرار گرفتند. وضعیت جمعیت شناختی آزمودنی‌ها به شرح زیر بوده است: از نظر جنسیت، ۹۰ نفر (۲۱٪) از آزمودنی‌ها زن و ۳۴۵ نفر (۷۹٪) مرد بودند. از نظر سابقه همکاری با سازمان صداوسیما، ۲۹ نفر (۷٪) کمتر از ۵ سال، ۷۶ نفر (۱۷٪) بین ۶ تا ۱۰ سال، ۱۰۰ نفر (۲۳٪) بین ۱۱ تا ۱۵ سال و ۲۳۰ نفر (۵۳٪) بالاتر از ۱۵ سال سابقه خدمت داشتند.

از نظر سطح تحصیلات، ۷ نفر (۱،۶٪) از آزمودنی‌ها دارای تحصیلات دیپلم، ۲۱۹ نفر (۵۰،۴ درصد) کاردانی کارشناسی، ۱۸۵ نفر (۴۲،۵٪) کارشناسی ارشد و ۲۴ نفر (۵،۵٪) تحصیلات دکتری داشتند. از نظر نوع ارتباط با برنامه‌های آموزشی سازمان، ۳۲۸ نفر (۷۵،۴٪) از آزمودنی‌ها فراگیران، ۶۲ نفر (۱۴،۲٪) سرپرست یا مدیر مستقیم فراگیران، ۱۶ نفر (۳،۶٪) مدیر ارشد سازمان و ۲۹ نفر (۶،۶٪) عوامل آموزشی بودند.

در راستای آزمون فرضیه نخست این پژوهش، ابتدا رابطه بین نشانگرها و مؤلفه‌های مدل بررسی شد. برای این منظور از روش تأیید عاملی تأییدی مرتبه اول استفاده شد. نتایج این مرحله نشان‌دهنده رابطه بین هر یک از مؤلفه‌ها با نشانگرهای مربوط به آن‌هاست. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول در صورتی که شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری در وضعیت مورد قبول باشند و رابطه بین مؤلفه‌ها و نشانگرهای آن‌ها معنی‌دار باشد، آن نشانگرها مورد پذیرش قرار می‌گیرند و در صورتی که این رابطه معنی‌دار نباشند، حذف می‌شوند. در این مرحله نشانگرهای ۵۴ گانه به عنوان متغیرهای آشکار و مؤلفه‌های ۱۱ گانه به عنوان متغیرهای مکنون در نظر گرفته شدند. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درست‌نمایی، مدل معادلات ساختاری اجرا شد. مدل به دست آمده از نرم‌افزار لیزرل در حالت معنی‌داری ضرایب در شکل ۲ نشان داده شده است. به منظور اطمینان از نتایج به دست آمده ابتدا شاخص‌های برازش مدل با حد مجاز هر شاخص در جدول ۲ مقایسه می‌شود. حد مجاز هر شاخص از مباحث تفصیلی ارائه شده توسط صاحب‌نظران (۴۴ و ۴۵) تلخیص شده است.

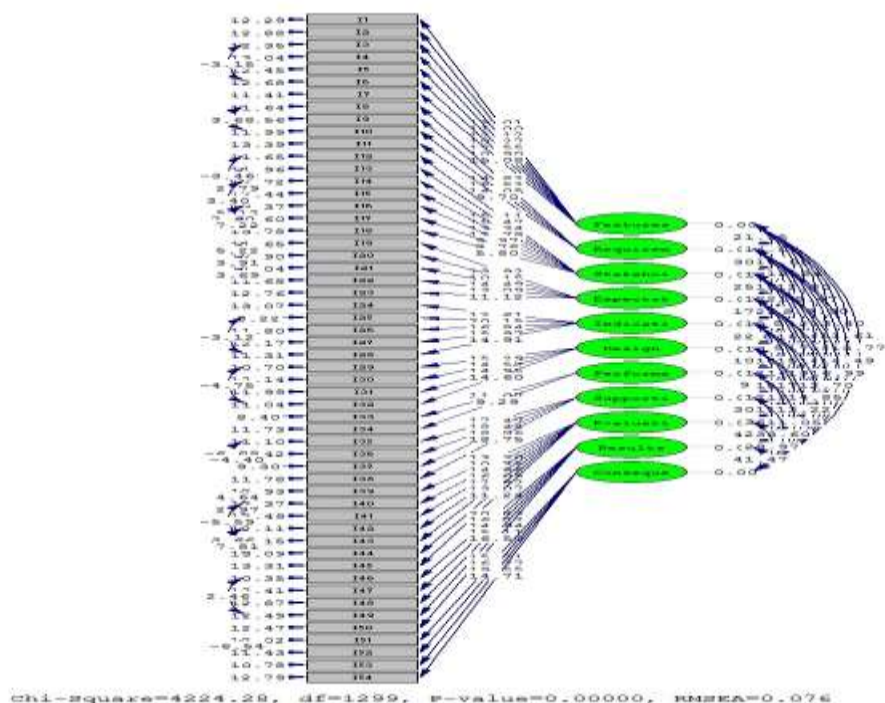
جدول ۲. شاخص‌های برازش تائید عاملی تأییدی مرحله اول مدل

| نام شاخص                         | شاخص‌های برازش     |               |
|----------------------------------|--------------------|---------------|
|                                  | مقادیر به دست آمده | حد مجاز       |
| Chi-square/df                    | ۳,۲۵               | کمتر از ۴     |
| RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد) | ۰,۰۷۶              | کمتر از ۰/۱   |
| CFI (برازندگی تعدیل یافته)       | ۰,۹۴               | بالاتر از ۰/۹ |
| NFI (برازندگی نرم شده)           | ۰,۹۲               | بالاتر از ۰/۹ |
| GFI (نیکویی برازش)               | ۰,۸۳               | بالاتر از ۰/۸ |
| AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)    | ۰,۸۱               | بالاتر از ۰/۸ |

منبع: یافته‌های نگارندگان

همان‌گونه که مشاهده می‌شود با توجه به نتایج به دست آمده، شاخص‌های برازش مدل در وضعیت قابل قبول قرار گرفته است.

شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش در حالت معناداری ضرایب



بر مبنای مدل به دست آمده (شکل ۲)، برآوردهای مربوط به متغیرهای آشکار و رابطه آن با متغیرهای مکنون در جدول ۳ ارائه شده‌اند:

جدول ۳. برآوردهای مربوط به تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

| مؤلفه‌ها                        | نشانه‌ها                                | بار عاملی | مقدار $t$ | R2   | وضعیت      |
|---------------------------------|-----------------------------------------|-----------|-----------|------|------------|
| ویژگی‌ها<br>Features            | ۱۱ جامعیت                               | ۰,۶۳      | ۱۳,۰      | ۰,۴۰ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲ انعطاف‌پذیری                         | ۰,۵۵      | ۱۱,۰      | ۰,۳۱ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۳ آسان بودن                            | ۰,۶۶      | ۱۲,۱      | ۰,۳۷ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۴ مقرون به صرفه بودن                   | ۰,۵۴      | ۱۰,۲      | ۰,۲۷ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۵ تمرکز بر یادگیری                     | ۰,۶۲      | ۱۲,۵      | ۰,۳۸ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۶ انتقال یادگیری                       | ۰,۵۵      | ۱۰,۹      | ۰,۳۱ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۷ معطوف بر کل فرایند آموزش             | ۰,۷۱      | ۱۵,۰      | ۰,۵۱ | پذیرفته شد |
| الزامات<br>Requirement          | ۱۸ تمرکز بر اهداف و عملکرد حیاتی سازمان | ۰,۷۰      | ۱۴,۸<br>۲ | ۰,۴۹ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۹ ارزش‌گذاری اولیه                     | ۰,۷۲      | ۱۵,۵      | ۰,۵۲ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۰ مشارکت و همکاری                     | ۰,۶۷      | ۱۴,۰      | ۰,۴۵ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۱ نتیجه‌گرایی                         | ۰,۴۹      | ۹,۷۰      | ۰,۲۴ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۲ فراگیران                            | ۰,۷۱      | ۱۵,۱      | ۰,۵۰ | پذیرفته شد |
| شناسایی ذینفعان<br>Stakeholders | ۱۱۳ سرپرست فراگیران                     | ۰,۷۱      | ۱۵,۴      | ۰,۵۱ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۴ ذینفعان کلیدی                       | ۰,۶۴      | ۱۳,۳      | ۰,۴۱ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۵ عوامل آموزشی                        | ۰,۶۲      | ۱۲,۷      | ۰,۳۹ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۶ مخاطبان                             | ۰,۵۰      | ۹,۹۷      | ۰,۲۵ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۷ تأمین‌کنندگان                       | ۰,۴۵      | ۸,۷۶      | ۰,۲۰ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۸ شهروندان جامعه                      | ۰,۳۰      | ۵,۸۰      | ۰,۰۹ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۱۹ رضایت فراگیران                      | ۰,۶۷      | ۱۳,۹      | ۰,۴۵ | پذیرفته شد |
| تعیین انتظارات<br>Expectations  | ۱۲۰ افزایش شایستگی فراگیران             | ۰,۵۳      | ۱۰,۱      | ۰,۲۸ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲۱ بهبود رفتارهای اساسی                | ۰,۷۰      | ۱۴,۴      | ۰,۴۹ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲۲ بهبود عملکرد سازمانی                | ۰,۶۵      | ۱۳,۰      | ۰,۴۲ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲۳ تأثیرات اجتماعی                     | ۰,۵۶      | ۱۱,۱      | ۰,۳۱ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲۴ تعیین نیازها مبتنی بر انتظارات      | ۰,۶۰      | ۱۲,۶<br>۱ | ۰,۳۷ | پذیرفته شد |
| شاخص‌گذاری<br>Indicating        | ۱۲۵ تحلیل و پالایش انتظارات             | ۰,۸۶      | ۲۰,۱      | ۰,۷۴ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲۶ ایجاد توافق بین انتظارات            | ۰,۷۵      | ۱۶,۸      | ۰,۵۷ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲۷ تبدیل انتظارات به شاخص‌ها           | ۰,۷۳      | ۱۵,۹      | ۰,۵۳ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۲۸ تعیین شاخص‌های پیش‌برنده            | ۰,۷۱      | ۱۴,۹      | ۰,۵۰ | پذیرفته شد |
| طراحی آموزشی<br>Designing       | ۱۲۹ طراحی مبتنی بر شاخص‌های مورد انتظار | ۰,۷۳      | ۱۵,۲<br>۹ | ۰,۵۳ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۳۰ هدف‌گذاری                           | ۰,۶۹      | ۱۴,۵      | ۰,۴۷ | پذیرفته شد |
|                                 | ۱۳۱ تعیین رفتارهای اساسی                | ۰,۷۰      | ۱۴,۹      | ۰,۴۹ | پذیرفته شد |

| مؤلفه‌ها                       | نشانه‌ها                                    | بار عاملی | مقدار $t$ | R2   | وضعیت      |
|--------------------------------|---------------------------------------------|-----------|-----------|------|------------|
| ارائه آموزش<br>Performance     | ۱۳۲ تعیین ضرورت‌ها و معیارهای موفقیت        | ۰,۷۰      | ۱۴,۶۰     | ۰,۵۰ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۳۳ اجرا مبتنی بر شاخص‌های مورد انتظار      | ۰,۶۶      | ۱۱,۰۷     | ۰,۴۴ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۳۴ فراهم کردن محیط یادگیری                 | ۰,۵۳      | ۹,۲۹      | ۰,۲۸ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۳۵ تعیین اقدامات حمایتی                    | ۰,۷۹      | ۱۷,۴۰     | ۰,۶۰ | پذیرفته شد |
| اقدامات حمایتی<br>Supporting   | ۱۳۶ پذیرش و حمایت رفتارهای اساسی            | ۰,۸۱      | ۱۸,۴۴     | ۰,۶۵ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۳۷ نظارت بر رفتارهای اساسی                 | ۰,۸۱      | ۱۸,۰۰     | ۰,۶۶ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۳۸ تقویت رفتارهای اساسی                    | ۰,۸۰      | ۱۸,۷۰     | ۰,۶۵ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۳۹ ارزشیابی مبتنی بر شاخص‌های مورد انتظار  | ۰,۶۳      | ۱۳,۲۰     | ۰,۳۹ | پذیرفته شد |
| ارزشیابی اثربخشی<br>Evaluating | ۱۴۰ تعیین ابزار گردآوری داده‌ها             | ۰,۵۳      | ۱۰,۷۰     | ۰,۲۸ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۱ گردآوری داده‌ها در همه سطوح             | ۰,۶۹      | ۱۴,۸۵     | ۰,۴۷ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۲ تمرکز بر نتایج سازمانی و رفتارهای اساسی | ۰,۷۳      | ۱۶,۰۳     | ۰,۵۳ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۳ ارزشیابی واکنش و یادگیری حین آموزش      | ۰,۶۱      | ۱۲,۳۲     | ۰,۳۸ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۴ ارزشیابی رفتار و نتایج بعد از آموزش     | ۰,۶۲      | ۱۳,۰۷     | ۰,۳۹ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۵ سنجش اثرات برنامه در جامعه              | ۰,۵۵      | ۱۱,۲۰     | ۰,۳۰ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۶ ضریب تحقق انتظارات                      | ۰,۸۵      | ۲۰,۲۰     | ۰,۷۲ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۷ زنجیره شواهد اثربخشی                    | ۰,۷۴      | ۱۶,۷۰     | ۰,۵۵ | پذیرفته شد |
| نتایج<br>Results               | ۱۴۸ پایش فرایند آموزش                       | ۰,۶۸      | ۱۴,۹۰     | ۰,۴۷ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۴۹ تهیه داشبورد نتایج ارزشیابی             | ۰,۷۰      | ۱۵,۱۰     | ۰,۴۸ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۵۰ ارائه بازخورد به ذینفعان                | ۰,۷۴      | ۱۶,۵۰     | ۰,۵۴ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۵۱ اصلاح فرایند آموزش                      | ۰,۷۱      | ۱۵,۲۰     | ۰,۵۷ | پذیرفته شد |
| پیامدها<br>Consequences        | ۱۵۲ مشخص شدن ارزش برنامه آموزشی             | ۰,۷۶      | ۱۶,۷۰     | ۰,۵۷ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۵۳ شریک راهبردی شدن آموزش                  | ۰,۸۳      | ۱۹,۵۰     | ۰,۶۹ | پذیرفته شد |
|                                | ۱۵۴ جلوگیری از متهم شدن آموزش               | ۰,۶۸      | ۱۴,۷۱     | ۰,۴۶ | پذیرفته شد |

منبع: یافته‌های نگارندگان

بنابراین، با توجه به شکل ۲ و جدول ۳ تمام نشانه‌ها (متغیرهای آشکار) دارای بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون (مؤلفه‌های) مربوط به خود هستند و با توجه به اینکه مقادیر  $t$  متناظر با هر بار عاملی

بیشتر از مقدار بحرانی آن در سطح  $p < 0.01$  است، با ۹۹ درصد اطمینان، همه روابط بین نشانگرها و مؤلفه‌های مربوط به آن‌ها در مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات در سازمان صدا و سیما پذیرفته می‌شوند. بر این اساس فرضیه اول پژوهش تایید می‌شود.

در راستای بررسی فرضیه دوم و سوم پژوهش، روابط بین مؤلفه‌های مختلف مدل با یکدیگر و با سازه ROE بررسی و اعتباریابی شد. در این بخش از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و تحلیل مسیر استفاده شد. به منظور اطمینان از نتایج به دست آمده در این مرحله نیز شاخص‌های برازش مدل با حد مجاز هر شاخص در جدول ۴ مقایسه می‌شود.

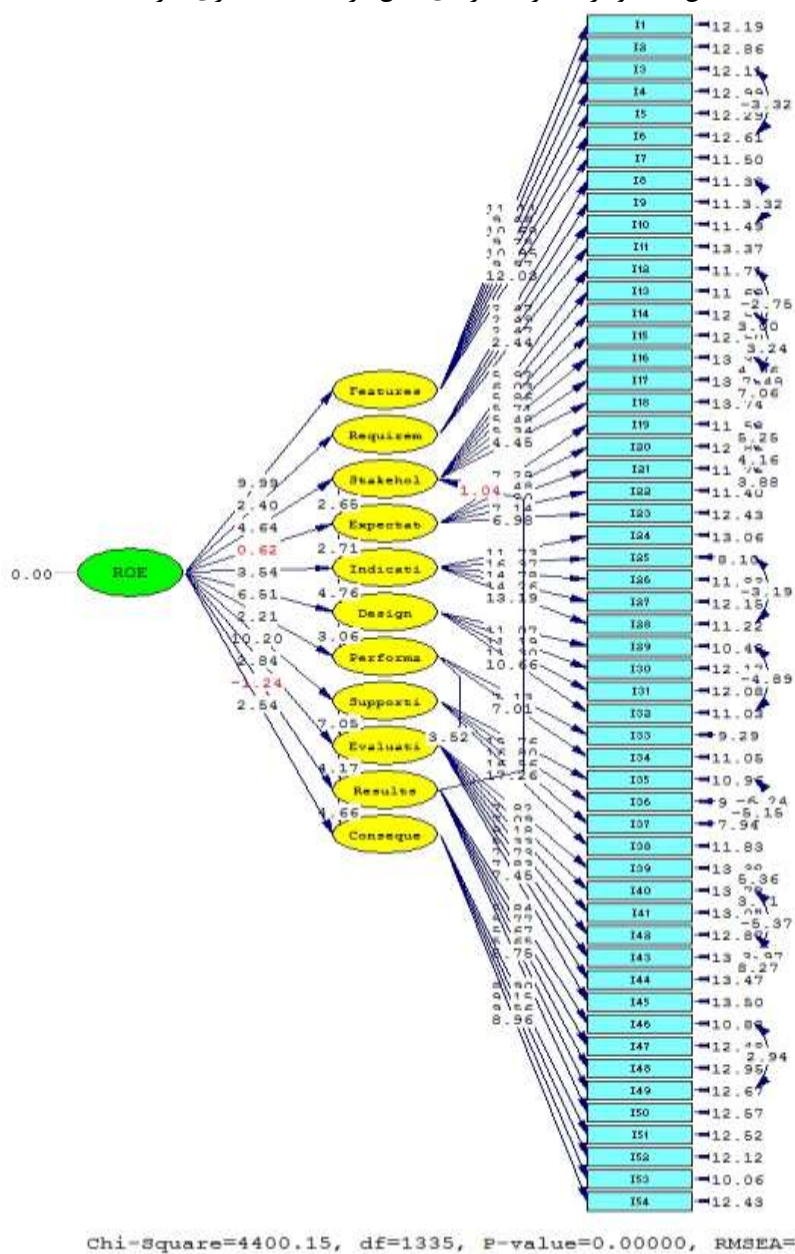
جدول ۴. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

| شاخص‌های برازش |                    | نام شاخص                         |
|----------------|--------------------|----------------------------------|
| حد مجاز        | مقادیر به دست آمده |                                  |
| کمتر از ۴      | ۳,۲۹               | Chi-square/df                    |
| کمتر از ۰/۱    | ۰,۰۷۷              | RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد) |
| بالاتر از ۰/۹  | ۰,۹۷               | CFI (برازندگی تعدیل یافته)       |
| بالاتر از ۰/۹  | ۰,۹۴               | NFI (برازندگی نرم شده)           |
| بالاتر از ۰/۸  | ۰,۸۲               | GFI (نیکویی برازش)               |
| بالاتر از ۰/۸  | ۰,۸۰               | AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)    |

منبع: یافته‌های نگارندگان

همان‌گونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های برازش مدل در وضعیت قابل قبول قرار گرفته‌اند؛ لذا نتایج حاصل از تحلیل عاملی مرتبه دوم و تحلیل مسیر در حالت معنی‌داری ضرایب در شکل ۳ ارائه شده است.

شکل ۳. نمودار مسیر متغیرهای مدل در حالت معناداری ضرایب



بر مبنای مدل به دست آمده (شکل ۳) برآوردهای مربوط به رابطه بین متغیرها (بر مبنای مدل مفهومی) در جدول ۵ ارائه شده‌اند:

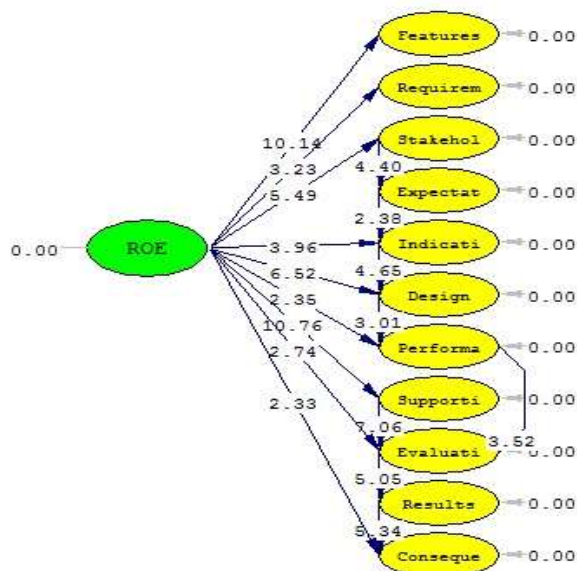
جدول ۵. برآوردهای مربوط به تأیید عاملی مرتبه دوم مدل

| وضعیت       | مقدار $t$ | ضریب مسیر | مسیر             |                    |
|-------------|-----------|-----------|------------------|--------------------|
| پذیرفته شد  | ۹,۹۹      | ۰,۷۷      | ویژگی‌ها         | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۲,۴۰      | ۰,۹۷      | الزامات          | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۴,۶۴      | ۰,۸۷      | شناسایی ذینفعان  | ← ROE              |
| پذیرفته نشد | ۰,۶۲      | ۰,۱۵      | تعیین انتظارات   | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۳,۵۵      | ۰,۴۴      | شاخص‌گذاری       | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۶,۵۱      | ۰,۵۷      | طراحی آموزشی     | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۲,۲۱      | ۰,۳۲      | ارائه آموزش      | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۱۰,۲۰     | ۰,۶۳      | اقدامات حمایتی   | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۲,۸۴      | ۰,۲۴      | ارزشیابی اثربخشی | ← ROE              |
| پذیرفته نشد | ۱,۲۴      | ۰,۱۱      | نتایج            | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۲,۵۴      | ۰,۱۶      | پیامدها          | ← ROE              |
| پذیرفته شد  | ۲,۶۵      | ۰,۵۹      | تعیین انتظارات   | ← شناسایی ذینفعان  |
| پذیرفته شد  | ۲,۷۱      | ۰,۳۳      | شاخص‌گذاری       | ← تعیین انتظارات   |
| پذیرفته شد  | ۴,۷۶      | ۰,۸۱      | طراحی آموزشی     | ← شاخص‌گذاری       |
| پذیرفته شد  | ۳,۰۶      | ۰,۸۸      | ارائه آموزش      | ← طراحی آموزشی     |
| پذیرفته شد  | ۳,۵۲      | ۰,۲۹      | ارزشیابی اثربخشی | ← ارائه آموزش      |
| پذیرفته شد  | ۷,۰۵      | ۰,۵۸      | ارزشیابی اثربخشی | ← اقدامات حمایتی   |
| پذیرفته شد  | ۴,۱۷      | ۱,۰۴      | نتایج            | ← ارزشیابی اثربخشی |
| پذیرفته نشد | ۱,۰۴      | ۰,۰۷      | شناسایی ذینفعان  | ← نتایج            |
| پذیرفته شد  | ۴,۶۶      | ۰,۷۹      | پیامدها          | ← نتایج            |

منبع: یافته‌های نگارندگان

بنابراین با توجه نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم و تحلیل مسیر که خروجی آن در شکل ۴ و بخشی نیز در جدول ۵ ارائه شد، همه مقادیر  $t$  متناظر با ضرایب مسیر بین ۵۴ نشانگر (متغیرهای آشکار) و ۱۱ مولفه (متغیرهای مکنون) بیشتر از مقدار بحرانی آن در سطح  $p < ۰,۰۵$  است. مقادیر  $t$  متناظر با ضرایب مسیر بین ۹ متغیر مکنون (مولفه‌ها) با سازه ROE بیشتر از مقدار بحرانی آن در سطح  $p < ۰,۰۵$  است. همچنین از ۸ رابطه فرض شده بین متغیرهای مکنون، مقادیر  $t$  متناظر با ضرایب مسیر بین ۷ متغیر با یکدیگر بیشتر از مقدار بحرانی آن در سطح  $p < ۰,۰۵$  است. پس از حذف ۳ مورد از ضرایب مسیر غیر معنی‌دار، نتیجه نهایی روابط بین متغیرهای مکنون با سازه ROE، مدل نهایی برازش شده در حالت ضرایب استاندارد، در شکل‌های ۴ ارائه شده‌اند.

شکل ۴. نمودار مسیر مدل نهایی در حالت معناداری ضرایب



Chi-Square=4400.77, df=1338, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

بر مبنای مدل نهایی، برآوردهای نهایی مربوط به تحلیل مسیر متغیرهای مدل با سازه ROE و با دیگر متغیرهای مفروض، در سطح  $p < 0.05$  در جدول ۶ ارائه شده است:

جدول ۶. برآوردهای نهایی مؤلفه‌های مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE)

| وضعیت      | مقدار t | ضریب مسیر | مسیر                             |
|------------|---------|-----------|----------------------------------|
| پذیرفته شد | ۱۰,۱۴   | ۰,۷۶      | ROE ← ویژگی‌ها                   |
| پذیرفته شد | ۳,۲۳    | ۰,۹۶      | ROE ← الزامات                    |
| پذیرفته شد | ۵,۴۹    | ۰,۹۴      | ROE ← شناسایی ذینفعان            |
| پذیرفته شد | ۳,۹۶    | ۰,۴۸      | ROE ← شاخص‌گذاری                 |
| پذیرفته شد | ۶,۵۲    | ۰,۵۶      | ROE ← طراحی آموزشی               |
| پذیرفته شد | ۲,۲۱    | ۰,۳۴      | ROE ← ارائه آموزش                |
| پذیرفته شد | ۱۰,۲۰   | ۰,۶۵      | ROE ← اقدامات حمایتی             |
| پذیرفته شد | ۲,۷۴    | ۰,۲۰      | ROE ← ارزشیابی اثربخشی           |
| پذیرفته شد | ۲,۳۳    | ۰,۱۵      | ROE ← پیامدها                    |
| پذیرفته شد | ۴,۴۰    | ۰,۸۸      | شناسایی ذینفعان ← تعیین انتظارات |
| پذیرفته شد | ۲,۳۸    | ۰,۲۹      | تعیین انتظارات ← شاخص‌گذاری      |
| پذیرفته شد | ۴,۶۵    | ۰,۳۴      | شاخص‌گذاری ← طراحی آموزشی        |

| وضعیت      | مقدار $t$ | ضریب مسیر | مسیر             |   |                  |
|------------|-----------|-----------|------------------|---|------------------|
| پذیرفته شد | ۳,۰۱      | ۰,۴۳      | ارائه آموزش      | ← | طراحی آموزشی     |
| پذیرفته شد | ۳,۵۲      | ۰,۳۰      | ارزشیابی اثربخشی | ← | ارائه آموزش      |
| پذیرفته شد | ۷,۰۶      | ۰,۵۹      | ارزشیابی اثربخشی | ← | اقدامات حمایتی   |
| پذیرفته شد | ۵,۰۵      | ۰,۹۵      | نتایج            | ← | ارزشیابی اثربخشی |
| پذیرفته شد | ۵,۳۴      | ۰,۷۹      | پیامدها          | ← | نتایج            |

## منبع: یافته‌های نگارندگان

بدین ترتیب پس از اعتباریابی نشانگرهای مربوط به مؤلفه‌های مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (تایید فرضیه اول) و روابط مفروض بین مؤلفه‌های مدل با یکدیگر و با سازه ROE (تایید فرضیه دوم)، با حذف سه مورد از روابط غیر معنی‌دار، در نهایت نتایج و خروجی‌های مدل بعد از حذف بهبود یافت و روابط مفروض در مدل مورد نظر با ۹۵ اطمینان معتبر شناخته شد. بدین ترتیب فرضیه سوم پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان تایید شد.

حذف سه مورد از روابط غیر معنی‌دار بین مؤلفه‌ها، از نظر مفهومی، مدل را با چالش مواجه نمی‌کند. با وجود غیر معنی‌دار بودن رابطه دو مؤلفه «تعیین انتظارات» و «نتایج» با سازه ROE، با توجه به معنی‌دار بودن رابطه بین آن‌ها با مؤلفه‌های دیگر، در مدل نهایی باقی ماندند؛ به عبارت دیگر از آنجا که ضریب مسیر بین مؤلفه‌های «شناسایی ذینفعان» و «تعیین انتظارات» ۰,۸۸ و مقدار  $t$  برابر با ۴,۴۰ و ضریب مسیر بین سازه «ROE» با مؤلفه «شناسایی ذینفعان» ۰,۹۴ و مقدار  $t$  برابر با ۵,۴۹ است، ارتباط بین مؤلفه «تعیین انتظارات» با سازه ROE به صورت غیر مستقیم برقرار است؛ لذا این مؤلفه در مدل باقی ماند. همچنین با وجود غیر معنی‌دار بودن رابطه بین سازه «ROE» و مؤلفه «نتایج»، رابطه بین مؤلفه‌های «ارزشیابی اثربخشی» با «نتایج» با ضریب مسیر ۰,۹۵ و مقدار  $t$  به دست آمده ۵,۰۵ و رابطه بین مؤلفه‌های «نتایج» با «پیامدها» با ضریب مسیر ۰,۷۹ و مقدار  $t$  به دست آمده ۵,۳۴ معنی‌دار است؛ بر همین مبنا این مؤلفه نیز با سازه ROE به صورت غیر مستقیم ارتباط دارد؛ لذا در مدل باقی مانده است. همچنین فقدان رابطه معنی‌دار بین مؤلفه‌های «نتایج» و «شناسایی ذینفعان»، مفهوم بازخورد را با چالش مواجه نمی‌کند؛ زیرا نشانگرهای موجود در مؤلفه «نتایج» که اغلب به مفهوم بازخورد به ذینفعان دلالت دارند، معتبر شناخته شدند. در این میان نشانگر «ارائه بازخورد به ذینفعان» با بار عاملی ۰,۷۴، مقدار  $t$  ۱۶,۵۰ در سطح معنی‌دار ۰,۰۱، معتبر است و  $R^2$  به میزان ۰,۵۴ نیز بیانگر تأثیر بالای این نشانگر بر تبیین نتایج مؤلفه مذکور دارد.

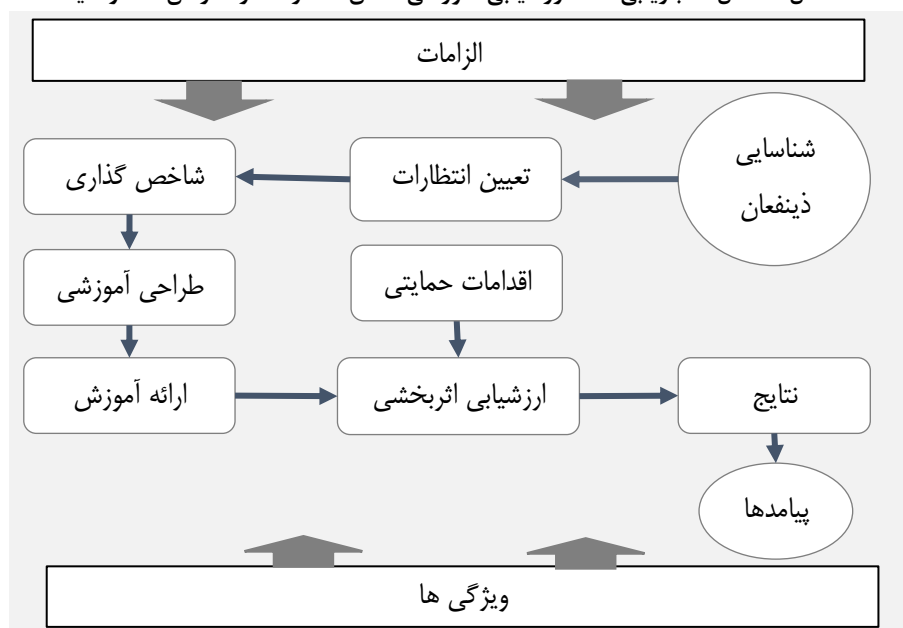
## ۴. بحث و نتیجه‌گیری

بر مبنای نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول رابطه بین ۵۴ نشانگر مدل با ۱۱ مؤلفه مربوط به آن‌ها با ۹۹ درصد اطمینان پذیرفته شد (تایید فرضیه اول). بر مبنای نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم و تحلیل مسیر نیز

رابطه بین ۹ مؤلفه مدل با سازه ROE و ۸ رابطه فرض شده بین مؤلفه‌های مدل با یکدیگر با ۹۵ درصد اطمینان پذیرفته شد (تایید فرضیه دوم). همچنین با توجه به شاخص‌های به دست آمده در نرم افزار لیزرل، مدل ارزشیابی تحقق انتظارات برای ارزشیابی برنامه های آموزشی سازمان صدا و سیما از برازش و اعتبار کافی برخوردار بود (تایید فرضیه سوم).

مدل اعتباریابی شده ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE) در سازمان صدا و سیما، با نتایج حاصل از اعتباریابی کیفی این مدل (۲۸) و با دیدگاه‌های مک لیندن و تروچیم (۱۹۹۸) (۲۹)، رویکردی مشارکتی و مبتنی بر ذینفعان در ارزشیابی آموزشی (۸ و ۱۵)، مزیت‌های مطرح شده در مدل مشارکتی سازمانی کرک‌پاتریک (KBPM) (۳۲)، مراحل چهارگانه (۳۴) و پنج‌گانه اجرای تحقق انتظارات (۴۶) و مدل ارزشیابی آموزشی مبتنی بر تأثیر (IMTEM) (۳۶) هماهنگی دارد و مزیت‌های همه آن‌ها را در خود جای داده است. این مدل که مبتنی بر ویژگی‌های نسل چهارم ارزشیابی آموزشی (۲) و چهارمین گام از سیر تحول ارزشیابی آموزشی (۳) است، می‌تواند برای ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی سازمان صدا و سیما به کار گرفته شود. مدل نهایی اعتباریابی شده ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات در سازمان صدا و سیما (بدون نشانگرهای هر مؤلفه) در شکل ۷ ترسیم شده است.

شکل ۷. مدل اعتباریابی شده ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات در سازمان صدا و سیما



منبع: یافته‌های نگارندگان

بر مبنای این مدل میزان تحقق انتظارات ذینفعان برنامه‌های آموزشی سازمان صدا و سیما مبنای اثربخشی برنامه‌های آموزشی است. این مفهوم پیوند لازم را بین آموزش با ذینفعان برنامه‌های آموزشی و اهداف و راهبردهای اساسی سازمان برقرار می‌کند و می‌تواند آموزش را در جایگاه شریک راهبردی سازمان قرار دهد (۳۲).

با وجود تأثیر زیاد اجزاء و فرایند آموزش در ارتقای اثربخشی برنامه‌های آموزشی (۶)، این مسئولیت صرفاً متوجه واحد آموزش یا کارشناسان آموزش سازمان نیست؛ پژوهش‌های مختلف از نقش و تأثیر معنی‌دار عوامل مختلف مانند برنامه‌ریزی و اجرای مشارکتی (۴۷ و ۴۸)، مدرسان و عوامل سازمانی (۴۹)، انگیزش کارکنان (۵۰)، حمایت‌های سازمانی (۳۲ و ۵۱) و انتقال یادگیری (۵۲) بر اثربخشی برنامه‌های آموزشی حکایت دارند. در همین راستا مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE) که می‌تواند همه ذینفعان برنامه آموزشی سازمان صدا و سیما را در تعیین انتظارات، شاخص‌گذاری، اقدامات حمایتی، ارزشیابی اثربخشی، ارائه بازخورد و پایش فرایند آموزش مشارکت دهد و به سایر عوامل موثر در ارتقای اثربخشی آموزشی توجه کند.

در پایان به نظر می‌رسد با توجه به ناکارآمدی اغلب مدل‌های ارزشیابی در متقاعد کردن ذینفعان برنامه‌های آموزشی در سازمان صدا و سیما نسبت به اثربخش بودن برنامه‌های آموزشی، مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE) بتواند این مسئله را برطرف کند. با توجه به ویژگی‌ها و الزامات و فرایند این مدل می‌توان ذینفعان برنامه‌های آموزشی را در سازمان صدا و سیما شناسایی و انتظارات آن‌ها را احصا کرد. سپس با ایجاد توافق بین انتظارات آن‌ها و تبدیل انتظارات به شاخص‌های قابل سنجش و مورد توافق، ضمن طراحی و اجرا برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شاخص‌ها، اقدامات حمایتی را در جهت ارتقای اثربخشی تعیین کرد و به کار گرفت. آنگاه با ارزشیابی برنامه‌های آموزشی و ارائه نتایج در قالب ضریب تحقق انتظارات، بازخورد قابل قبولی را مبتنی بر انواع داده‌های کمی و کیفی، تنظیم و در قالب‌های مختلف به ویژه داشبوردهای مدیریتی ارائه نمود. بدین ترتیب ضمن کمک به تبدیل شدن آموزش و توسعه منابع انسانی به شریک راهبرد در تحقق مأموریت‌های اصلی سازمان، موجب خارج شدن واحد و نظام آموزش از اتهام عملکرد غیر اثربخش شد.

شایسته است با توجه به نتیجه این پژوهش، مدل ارزشیابی آموزشی تحقق انتظارات (ROE)، در ارزشیابی برنامه‌های آموزشی سازمان صدا و سیما به کار گرفته شود و تأثیرات آن به ویژه بر افزایش اثربخشی برنامه‌های آموزشی، افزایش حمایت ذینفعان از برنامه‌های آموزشی و تبدیل شدن نظام آموزش به شریک راهبردی برای سازمان‌ها، بررسی شود.

## ۵. منابع

- McCoy M, & Hargie ODW. Evaluating Evaluation: Implications for Assessing Quality. International Journal of Healthcare Quality Assessment. 2001; 14(7): 317-327.

۲. Verschuren, PJM & Zsolnai L. Norms, Goals, and Stakeholders in Program Evaluation, Human Systems Management. 1998; 2: 155-160.
۳. Werner JM & DeSimone RL. Human Resource Development. 5th Ed. 2009. USA: South-Western.
۴. Khorasani A & Doosti H. Measuring Training Effectiveness in Organizations. 2010. Tehran: Industrial Research and Training Center of Iran. [in persian]
۵. Bazargan A. Evolutional Evaluation. Concepts, patterns and operational process. 2010. Tehran: SAMT. [in persian]
۶. Kirkpatrick DL & Kirkpatrick JD. Evaluating Training Programs, the Four Levels 3th ed. 2006. San Francisco: Berrett Koehler.
۷. Abd Rahman A, Imm NS, Sambasivan M & Wong F. Training and Organizational Effectiveness: Moderating Role of Knowledge Management Process. European Journal of Training and Development. 2013; 37(5):472 – 488.
۸. Nickols F. Why a stakeholder approach to evaluating training. Advances in Developing Human Resources. 2005; 7(1): 121 – 134.
۹. Kuchеров D & Manokhina D. Evaluation of training programs in Russian manufacturing companies. European Journal of Training and Development. 2017; 41(2): 119 – 143
۱۰. Windfred AJ, Bennett WJ, Edens PS & Bell ST. Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. Journal of Applied Psychology. 2003; 88(2): 234-245.
۱۱. Wang GG & Wilcox D. Training evaluation: Knowing more than is practiced. Advances in Developing Human Resources. 2006; 8(4): 528-539.
۱۲. Rice AA. Evaluation of the Impact of a Large Corporate Leadership Development Course. 2011. Michigan: Western Michigan University.
۱۳. Twitchell S, Holton EF & Trott JWJ. Technical training evaluation practices in the United States. Performance Improvement Quarterly. 2000; 13(3): 84-109.
۱۴. Giangreco A, Carugati A & Sebastiano A. Are We Doing the Right Thing? Food for Thought on Training Evaluation and Its Context. Personnel Review. 2010; 39(2): 162-177.
۱۵. Bates R. A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick Model and the Principle of Beneficence. Evaluation and Program Planning. 2004; 27(3): 341-348.
۱۶. Stufflebeam DL & Zhang G. The CIPP Evaluation Model, How to Evaluate for Improvement and Accountability. 2017. New York: The Guilford press.
۱۷. Ford, D. J. Bottom Line Training: Performance Based Result. 2005. USA: Training Education Management LLC.
۱۸. Murray LW & Efendioglu AM. Valuing the investment in organizational training. Industrial and Commercial Training. 2007; 39(7): 372 – 379.
۱۹. Phillips JJ & Phillips PP. Handbook of training evaluation and measurement methods. 4th Ed. 2016. New York: Routledge.
۲۰. Nickols F. A Stakeholder Approach to Evaluating Training. 2004.
  - a. <https://www.nickols.us/stakeholder.pdf>
۲۱. ATD. 2018 State of the Industry Report. <https://www.td.org/research-reports/2018-state-of-the-industry> (Thursday, December 08, 2018)
۲۲. Kirkpatrick JD & Kirkpatrick WK. ROE's Rising Star Why Return on Expectations is getting so Much Attention. 2010; T+D, 64(8): 34-38.
۲۳. Chalofsky NE, Rocco TS & Lane Morris M. Handbook of Human Resource Development. 2014. USA. New Jersey John Wiley & Sons.
۲۴. Guerci M. Perspective on Practice Training Evaluation: an Analysis of the Stakeholders' Evaluation Needs. Journal of European Industrial Training. 2010; 35(4): 385-410.
۲۵. Erina I, Ozola IO & Sarkane AG. The Importance of Stakeholders in human Resource Training Projects. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015; 213: 794-800.

۲۶. Fenwick J & McMillan J. Management Development and Co-Production: Myths and Realities. *Journal of Management Development*. 2013; 32(9): 971-983.
۲۷. Anderson V. The value of learning: a new model of value and evaluation. 2007. London: Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD).
۲۸. Dehghani, A., Abdollahi. B., Abbasian, H. & Behrangi, M. Forthcoming. Designing the Return on Expectations Training Evaluating Model (ROE): A Qualitative Research. *Quarterly Journal of Educational Measurement and educational Evaluation*. 2020; 10(29). [in Persian]
۲۹. McLinden D & Trochim MK. Getting to Parallel Assessing the Return on Expectations of Training. *Performance Improvement*. 1998; 37: 21-26.
۳۰. Kirkpatrick DL & Kirkpatrick JD. Implementing the Four Levels. 2007. San Francisco, California. Berrett-Koehler Publishers.
۳۱. Kirkpatrick JD. Return on Expectations: The ultimate demonstration of training value. 2009. <https://www.trainingzone.co.uk/develop>
۳۲. Kirkpatrick JD & Kirkpatrick WK. Training and Trial How workplace learning must reinvent itself to remain relevant. 2010. USA: American Management Association.
۳۳. Throgmorton C, Mitchell T, Morley T & Snyder M. Evaluating a Physician Leadership Development Program – a Mixed Methods Approach. *Journal of Health Organization and Management*. 2016; 30(3):1-31.
۳۴. Fierceinc. The Big Picture of ROE a Supplementary White Paper to the ROI of Skillful Conversation. 2015. <https://www.fierceinc.com>
۳۵. United State Office of Personnel Management. Field Guide to Training Evaluation. 2011. [https://www.opm.gov/policy-data-oversight/training-and-development/reference-materials/training\\_evaluation.pdf](https://www.opm.gov/policy-data-oversight/training-and-development/reference-materials/training_evaluation.pdf)
۳۶. Husaini Usman S & Jaedun A. Impact-Based Training Evaluation Model (IBTEM) For School Supervisors in Indonesia. *International Education Studies*. 2016; 9(2): 149-160.
۳۷. Moorhous C. A Strategic Conversation Model to Optimize Return on Occupational Training Expectations. (Doctoral dissertation, University of South Africa). 2013.
۳۸. Larsen TA & Schultz MA. Transforming Simulation Practices A Quest for Return on Expectations. *Clinical Simulation in Nursing*. 2014; 10: 626-629.
۳۹. Padilla Rodriguez B. C. Instructional interactions and online course effectiveness at a large Mexican organization. (Doctoral dissertation, School of Education: University of Leicester). 2014.
۴۰. Shams Mourkani, G., Mirahmadi, K., Abbasi Kasani, H. Dashti, A. & Mohseni, P. Designing and Implementing Training Outcome Evaluation Program Using ROE Logic. *Managing Education in Organizations*. 2019. 7 (2): 89-111[in Persian]
۴۱. Teddlie Ch & Tashakori A. Foundations of mixed methods research: integrating quantitative. 2009. London: SAGE.
۴۲. Seif A. Measurement, measure and evaluate education. 2016. Tehran. Doran. [in persian]
۴۳. Sarmad Z, Bazargan & Hejazi E. research methods in the behavioral sciences. 2018. Tehran. SAMT. [in persian]
۴۴. Hooman H. Structural equation modeling with LIZREL Application. 2008. Tehran. SAMT. [in persian]
۴۵. Sobhani Y. Foundations and Applications Factor Analis and Structural Equation modeling. 2017. Tehran. Emam Sadegh U. [in persian]
۴۶. Kirkpatrick JD & Kirkpatrick WK. Creating ROE: The End Is the Beginning. *ATD*. 2011. December 01.
  - a. <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2011/11/Creating-ROE-the-End-Is-the-Beginning>
۴۷. Laing N, Roberts P, Kestle L, Puolitaival T, Brenton Rule T & Bryan A. Development of a Collaborative Training Partnership in the New Zealand Construction Industry. *EPiC Series in Education Science*. 2017; 1:156–164.

۴۸. Deo Kodwani A. Decoding training effectiveness: the role of organizational factors. *Journal of Workplace Learning*. 2017; 29(3): 200-216.
۴۹. Chukwu GM. Trainer attributes as drivers of training effectiveness. *Industrial and Commercial Training*. 2016; 48(7):367-373.
۵۰. Lindsey A, King E, Hebl M & Levine N. The impact of method, motivation, and empathy on diversity training effectiveness. *Journal of Business and Psychology*. 2015; 30(3) 605–617.
۵۱. Kirkpatrick JD & Kirkpatrick WK. The Four Levels of Evaluation – An Update. *ATD Learning and Development*. 2015; 15(1502): 1-19.
۵۲. Powell KS & Yalcin S. Managerial training effectiveness: A meta-analysis 1952-2002. *Personnel Review*. 2010; 39 (2):227-241.

# Talent Development

## **Introducing a model for integrating talent management and diversity management using grounded theory approach**

Neda Shakoori, Ali Shirazi, Fariborz Rahimnia, Azar Kafashpour...1

## **The effect of future-oriented talent management on career path discovery of medical students: An analysis of the mediating role of organizational knowledge architecture**

Reza Sepahvand, Mohamadamin Aeeni.....22

## **Analysis of factors affecting learners' absenteeism in organizational training programs and providing exit solutions**

Mohammad Karimi Sabet, Houman Dousti Hajiabadi, Milad Javanmardi.....43

## **The Model of Human Capital Capabilities Evolution in Public Organizations of Iran: The Phenomena Hierarchy Approach**

Mahdi Hodaei, Seyed Mahdi Alvani, Hamidreza Yazdani, Hasan Zareei Matin.....59

## **Identifying methods of creating learner-content interactions for developing learner engagement in online learning environments**

Hamed Hoseini Zarrabi, Abasalt Khorasani, Morteza Rezaeizadeh.....75

## **Validating the Return on Expectations Evaluating Model (ROE) at IRIB**

Alireza Dehghani, Bijan Abdollahi, Hosein Abasian, Mohammadreza Behrangi.....71

