

بسم الله الرحمن الرحيم

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

فصلنامه توسعه استعداد

سال دوم، شماره ۳

تابستان ۱۳۹۹

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 ۳، تابستان ۱۳۹۹

صاحب‌امتیاز:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مدیر مسئول:

دکتر کورش فتاحی و اجارگاه

سردبیر:

دکتر اباضلت خراسانی

مدیر داخلی:

دکتر اعظم ملامحمدی

ویراستار انگلیسی:

دکتر سارا سادات خلیفه سلطان

طراح جلد:

محسن خاورزاده

ویراستار فارسی:

دکتر اعظم ملامحمدی

حروف‌نگار و صفحه‌آرا:

راحله توکلی

نشانی دفتر فصلنامه:

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

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

رایانامه: istd.talentdevelopmentjournal@gmail.com

نشانی اینترنتی: talentdevelopment.istd.ir

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۱۸

دورنگار: ۸۱۰۳۲۲۲۸

هیئت تحریریه

ردیف	نام و نام خانوادگی	مرتبه علمی	رشته تحصیلی	محل خدمت
۱	آرین قلی‌پور	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	بهبودی آموزش	دانشگاه علامه طباطبائی
۶	یوسف ادیب	استاد	برنامه ریزی درسی	دانشگاه تبریز
۷	ابا صلت خراسانی	دانشیار	برنامه ریزی توسعه آموزش عالی	دانشگاه شهید بهشتی
۸	داود معصومی	دانشیار	آموزش و تکنولوژی	دانشگاه گاوول سوند
۹	غلامرضا شمس مورکائی	دانشیار	رهبری و توسعه آموزشی	دانشگاه شهید بهشتی
۱۰	نسرين جزنی	دانشیار	مدیریت علوم اداری	دانشگاه شهید بهشتی

داوران علمی این شماره به ترتیب الفبا

۱. دکتر اسماعیل جعفری استادیار علوم تربیتی، گرایش مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی
۲. دکتر برزو رشتیانی: دکتری مدیریت آموزشی
۳. دکتر بهروز قلیچ لی: استادیار گروه مدیریت دولتی دانشگاه شهید بهشتی.
۴. دکتر حامد زمانی منش: مدرس و دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید رجایی.
۵. دکتر سپیده بارانی: دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی.
۶. دکتر سعید صفایی موحّد: دکتری برنامه ریزی درسی، رئیس مطالعات راهبردی آموزش شرکت ملی نفت ایران
۷. دکتر سمیه دانشمندی: دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی.
۸. دکتر سیده مریم حسینی لرگانی: استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
۹. دکتر فاطمه شریفی: دکتری برنامه ریزی درسی آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی.
۱۰. دکتر فاطمه نارنجی: استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران
۱۱. دکتر فیروز نوری: دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی.
۱۲. دکتر مجید سلیمی: دکتری مدیریت آموزشی، رئیس مرکز ارزیابی و توسعه مدیران شرکت ملی نفت ایران
۱۳. دکتر محمد عموزاد: دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، معاون مرکز ارزیابی مدیران وزارت نفت.
۱۴. دکتر مژگان عبدالهی: استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.
۱۵. دکتر منیژه احمدی: استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه پیام نور.

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 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 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 استعدادهای 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 A^۴ به ابعاد (Width: ۲۱ و Height: ۲۹,۷) 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.

۳-۲- واژه‌های کلیدی

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

۴-۲- مقدمه

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

۵-۲- روش پژوهش

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

۶-۲- 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.

۷-۲- بحث و نتیجه‌گیری

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

۸-۲- منابع

■ راهنمای نگارش منابع درون متنی

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

■ راهنمای نگارش منابع در انتهای متن

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

- ۱- Lancaster S, Milia LD, Cameron R. Supervisor Behaviors that Facilitate Training Transfer. Journal of Workplace Learning.

۲۰۱۳; ۲۵(۱): ۶-۲۲.

۲- Abtahi H. Training and Development of Human Capitals. ۲۰۰۴. Tehran: Pooyand Publication.

۳- Paul S, Stein F, Ottenbacher K.J, Liu Y. The Role of Training on Research Productivity among Managers. Training Journal. ۲۰۱۰; ۹(۱): ۲۴-۴۰.

■ راهنمای نگارش محتوای متن مقاله:

۱- مقاله در برنامه Word در سایز A۴ به ابعاد (Width: ۲۱ و Height: ۲۹,۷) 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

فهرست مطالب

بازطراحی ارزشیابی و اثربخشی در نظام آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی: پیشنهاد یک الگوی یکپارچه	
علی دانا، محمدرضا نیلی احمدآبادی، خدیجه علی آبادی، علی دلاور، محمدعلی دهقان دهنوی	۱
بررسی رابطه بین انتقال مهارت‌های مدیریتی و جانشین پروری با نقش میانجی مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان	
ایرج سلطانی، نوید ایزدی، الهام احسانی فرید.....	۲۶
بررسی تأثیر طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان	
علی اصغر تالهی، محبوبه سلیمان پورعمران.....	۴۷
برآورد نمره کانون‌های ارزیابی مبتنی بر مفهوم ریسک و تمایزات میان‌فردی	
امیر آذرفر، محمدمهدی علیشیری، حسین صفری، علی عبادی ضیایی.....	۶۲
رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی توسعه حرفه‌ای	
ژیبار رفاعی، رفیق حسنی، مجید محمدی.....	۸۳
شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی (مطالعه موردی: پژوهشگاه صنعت نفت)	
ابراهیم رجب پور، حیدر احمدی.....	۱۰۴

بازطراحی ارزشیابی و اثربخشی در نظام آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی: پیشنهاد یک الگوی یکپارچه

علی دانا^{۱*}

محمد رضا نیلی احمدآبادی^۲

خدیجه علی آبادی^۳

علی دلاور^۴

محمد علی دهقان دهنوی^۵

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۱)

چکیده

به منظور اثربخش شدن آموزش‌های سازمانی، کلیه فرایندهای آموزش نقش کلیدی دارند، اما با توجه به نقش ارزشیابی در ارائه بازخوردهای حیاتی، نقش پررنگ‌تری به خود می‌گیرد. پژوهش حاضر با هدف بازطراحی ارزشیابی و اثربخشی در نظام آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی انجام پذیرفت. روش پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها آمیخته از نوع اکتشافی بود. در بخش کیفی از روش تحلیل محتوای استقرایی و در بخش کمی از طرح پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری در بخش کیفی شامل کلیه کارکنان و مدیران واحد آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی بود که با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی از نوع هدفمند ۱۵ نفر انتخاب شدند، جامعه آماری بخش کمی را متخصصان آموزش و توسعه شاغل در دانشگاه‌ها تشکیل می‌دادند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۶۸ نفر انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. به منظور بررسی روایی و پایایی بخش کیفی از رهنمودهای کرسول و پت استفاده شد و برای بررسی روایی و پایایی بخش کمی به ترتیب از روایی محتوایی و آلفای کرونباخ استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی به روش گرانهم و لاندمن و آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که نظام ارزشیابی و اثربخشی موجود در بانک‌های خصوصی نیازمند بازطراحی می‌باشد، در همین راستا به منظور بازطراحی نظام ارزشیابی و اثربخشی آموزشی الگویی با ۴ مولفه اصلی شامل نگاه فرایندی، بسترسازها، نتایج و ارزش‌آفرین‌ها طراحی گردید و در نهایت نتایج نشان داد که الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان از اعتبار لازم برخوردار است.

کلمات کلیدی: آموزش و توسعه، اثربخشی آموزش، ارزشیابی آموزشی، بازطراحی، بانک خصوصی.

^۱ دانش آموخته دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

alidana1367@gmail.com

مسئول مکاتبات:

nili1339@gmail.com

^۲ دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

aliabadikh@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

delavarali@yahoo.com

^۴ استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

dehghandehnavi@gmail.com

^۵ استادیار گروه مالی و بانکداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۱. مقدمه

در عصر حاضر، محیط‌های تجاری مدرن، به سرعت در حال تغییر، پویا و در سطح بالایی در حال رقابت با دیگر سازمان‌های تجاری هستند. سازمان‌ها برای دستیابی به اهدافشان نیازمند منابع انسانی توانمند و دارای مهارت و تخصص سطح بالا هستند. در این راستا فرض بر این است که منابع انسانی، عنصر حیاتی، پایدار و در حال توسعه در سازمان است. دوره‌های آموزش ضمن خدمت، منابع انسانی را برای انعطاف‌پذیری و هماهنگی با تغییرات و پویایی‌های محیط کار آماده می‌کند و حتی می‌تواند با فراهم آوردن تخصص و دانش مورد نیاز سازمان، مزیت رقابتی برای سازمان ایجاد کند (۱).

در واقع منابع انسانی توانمند و ماهر، از مهمترین عوامل توسعه‌ی سازمانی به شمار آمده و آموزش، بهترین ابزار برای توسعه‌ی دانش، مهارت و نگرش منابع انسانی است (۲). به طور معمول، توانایی و مهارت کارکنان، از طریق آموزش و سرمایه‌گذاری در آن، حاصل می‌شود و همین افرادی که بواسطه‌ی آموزش توسعه یافته‌اند؛ موجبات پیشرفت و توسعه را در جنبه‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی، برای سازمان فراهم می‌آورند. اگرچه می‌توان برای آموزش‌های سازمانی، اهداف یا ضرورت‌های متنوعی را در نظر گرفت ولی بدون تردید، مهم‌ترین هدف آموزش‌های سازمانی، تغییر در عملکرد کارکنان است؛ به نحوی که موجب ارتقای سطح کیفی و کمی محصول یا خدمات سازمان گردد (۳). بنابراین می‌توان گفت که آموزش، از جمله مهمترین راه‌هایی است که سازمان‌ها از طریق آن می‌توانند منابع انسانی خود را به سرمایه‌های انسانی تبدیل کنند (۴). در این راستا، هدف هرگونه آموزشی، آماده‌سازی کارکنان، بهبود نگرش، مهارت و دانش آنان است؛ تا آنها را قادر به انجام بهینه‌ی وظایف و کنترل مشکلات و موانع شغلی نماید (۵). بنابراین زمانی یک برنامه آموزشی می‌تواند ارزشمندی خود را توجیه کند که شواهد قابل اطمینان و معتبری در مورد بهبود نگرش، ارتقای مهارت و افزایش دانش، عرضه کند (۶).

در سال‌های اخیر الگوهای متعددی برای ارزشیابی آموزشی ارائه شده است؛ که از جمله‌ی آنها می‌توان به الگوی کرک‌پاتریک^۱، فیلیپس^۲ و هالتون^۳ اشاره کرد (۷، ۸، ۹). با این حال، دغدغه اصلی مسئولین آموزش‌های سازمانی، همواره این بوده است که چه الگوهایی می‌تواند با توجه به شرایط سازمانی آنها مناسب باشد (۱۰). از سوی دیگر هالتون (۹) معتقد است که در هر سازمانی شرایط زمینه‌ای ویژه‌ای وجود دارد که بر فرایند و کیفیت آموزش سازمانی تأثیر می‌گذارد؛ که این امر لزوم توجه به شناسایی دقیق این ویژگی‌ها را بیش از پیش نشان می‌دهد. طاهری (۱۱) نیز معتقد است که هر چند در برخی از مدل‌های اثربخشی آموزش سازمانی به عوامل فردی، محیطی و آموزشی مؤثر بر کیفیت

1. Kirkpatrick

2. Phillips

3. Holton

آموزش سازمانی اشاره شده است، اما مصادیق خاص هر یک در سازمان‌های گوناگون متفاوت است. همچنین ابطحی و جعفری نیا (۱۲) که الگویی برای سنجش اثربخشی سیستم آموزشی ارائه کرده‌اند، معتقدند، مهمترین محدودیت مدل آنان، مساله قابلیت تعمیم، بررسی و لحاظ موانع و ویژگی‌های ساختاری و زمینه‌ای سازمان‌های مختلف است. بنابراین با توجه به اذعان اکثر متخصصان و صاحبان الگوهای ارزشیابی، مهمترین چالش موجود در این عرصه تفاوت ساختار، جو سازمانی، فرهنگ سازمانی، اهداف متفاوت سازمان‌ها و غیره می‌باشد، که استفاده از الگوهای یکسان را برای سازمان‌های مختلف با مشکل اساسی مواجه کرده است.

علاوه بر موارد فوق، با وجود اهمیت بالای ارزشیابی آموزشی، بررسی‌ها نشان می‌دهد که این فرایند در سازمان‌ها به صورت مدون و منسجم صورت نمی‌گیرد و با مسامحه با آن برخورد می‌شود. علت این امر نیز ممکن است تخصیص ندادن زمان و بودجه کافی، کمبود متخصصان آموزش در سازمان‌ها و یا پیچیدگی خود فرایند ارزشیابی دانست (۱۳). تردیدی نیست که برنامه‌های آموزشی از نظر کیفیت و چگونگی برگزاری، تفاوت‌های زیادی با هم دارند، اما مطالعات نشان می‌دهد در کشور ما، ارزشیابی دوره‌های آموزشی، اغلب به صورت ساده و در سطح اول یا حداکثر سطح دوم مدل کرک پاتریک (۷) انجام می‌شود و ارزشیابی جامعی از اثربخشی دوره‌ها بعمل نمی‌آید (۱۴). در واقع می‌توان گفت که این مشکل فقط در کشور ما مطرح نبوده و در سازمان‌های اروپایی نیز مطرح است. برای مثال؛ هال و لی کوالییر^۱ (۱۵) گزارش کرده‌اند که شرکت‌های مربوط به اتحادیه‌های کارگری در ارزشیابی از اثربخشی دوره‌ها صرفاً به اندازه‌گیری سطح اول الگوی کرک پاتریک (واکنش)، بسنده کرده‌اند و سطوح بالاتر را مورد بررسی قرار نداده‌اند (۱۶). همچنین دبرا و برگ^۲ (۱۶) گزارش کرده است که فقط ۳۳ درصد از شرکت‌ها، سطح سوم (رفتار) و ۱۲ درصد از آنها، سطح چهارم (نتایج سازمانی) را مورد بررسی و ارزشیابی قرار داده‌اند. با وجود مزایای بسیاری که برای این الگو در ادبیات پژوهشی موجود هست، صرفاً استفاده از این الگو نمی‌تواند پاسخگوی همه‌ی نیازهای سازمان‌ها بویژه سازمان‌های پولی و بانکی باشد. از جمله ایراداتی که به این الگو وارد شده، این است که تاکید این الگو بر خروجی فرایند آموزش بوده و از دیگر مراحل فرایند آموزش غافل مانده است، همچنین این الگو در مقایسه با الگوهای دیگر، گام‌های ضروری تحقق مقاصد و شیوه بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی را برای بهبود آموزش تعریف نمی‌کند (۱۳). همچنین، هالتون (۹) معتقد است که رابطه علی بین سطوح چهارگانه ضعیف است و سلسله مراتبی نیست؛ بدین معنی که واکنش (سطح ۱) مثبت یادگیرنده، نسبت به آموزش، الزاماً به معنای یادگیری (سطح ۲) مطالب آموزشی نیست، همچنین تغییر در رفتار (سطح ۳) در محل کار بعد از پایان آموزش، می‌تواند نتایج متفاوتی از یادگیری (سطح ۲) حاصل از دوره داشته باشد (۱۷). علاوه بر این،

1. Hall & LeCavalier

2. Debra & Berge

الگوی کرک پاتریک، امکان محاسبه‌ی نرخ بازگشت سرمایه، که از مهمترین مقوله‌های مدنظر برای سازمان‌های پولی و بانکی است را فراهم نمی‌کند. یکی دیگر از ایراداتی که به الگوی کرک پاتریک وارد می‌شود، این است که در این الگو متغیرهای مداخله‌کننده اصلی که بر یادگیری تأثیر می‌گذارند؛ مانند: آمادگی کارآموز، انگیزه، طرح آموزش و تقویت آموزش در محیط کار، مشخص نشده‌اند. به علاوه، ممکن است؛ تفاوت‌های فردی نیز بر پیامدها تأثیر بگذارند که در این الگو به این تفاوت‌ها پرداخته نشده است (۶).

از سوی دیگر، سازمان‌ها سالانه مبالغ سنگینی را به منظور بهبود عملکرد کارکنان خود در زمینه‌ی آموزش و یادگیری، سرمایه‌گذاری می‌کنند. با وجود توجه بسیار زیاد، به آموزش و برنامه‌های آموزشی، مطالعات انجام شده، حاکی از آن هستند که بسیاری از این برنامه‌ها، اثربخشی لازم را از حیث انتقال یادگیری ندارند و انتقال مهارت‌های آموخته شده به محیط کار، به عنوان یکی از مهمترین شاخص‌های اثربخشی برنامه‌های آموزشی، به میزان بسیار اندکی صورت گرفته است (۶). بنابراین می‌توان گفت که، یکی دیگر از مشکلات اکثر الگوهای آموزشی، عدم توجه به میزان انتقال یادگیری در ارزشیابی از دوره‌های آموزشی است. در نهایت باید گفت که، اگر تمامی الگوهای مطرح در حوزه ارزشیابی آموزشی را مورد بررسی قرار دهیم، خواهیم دید که هر یک از آنها دارای نقاط قوت و ضعفی هستند، زیرا هریک از الگوها براساس شرایط و موقعیت‌های خاصی تدوین شده‌اند، بنابراین اگر مسئولین آموزش، در شرایط و موقعیت مناسب آنرا بکار گیرند، دارای کاربرد خواهد بود و در غیر اینصورت نقاط ضعف آن آشکار شده و اطلاعات بدست آمده از آن غیرقابل استفاده و استناد خواهد بود، دلیل این امر نیز این است که هر الگویی با توجه به تعریف و نوع نگاهی که به مقوله ارزشیابی دارد و مهمتر اینکه نتایج، برای چه مقاصدی و چه گروهی دنبال می‌شود، شرایط و موقعیت خود را می‌طلبد (۱۰). در همین راستا، سازمان‌ها جهت اجرای نظام‌مند ارزشیابی آموزشی، یا باید از یک نظام و روش (الگوهای موجود) تبعیت کنند یا الگویی متناسب با اهداف، مأموریت و چشم‌انداز سازمان تهیه و تدوین کنند؛ که معمولاً انتخاب روش دوم، با توجه به شرایط خاص هر سازمان، منطقی‌تر بوده و از سازمانی به سازمان دیگر متفاوت می‌باشد (۱۳).

از آنجایی که تنها راه آسیب‌شناسی و بررسی نقاط قوت و ضعف آموزش‌های سازمانی، انجام ارزشیابی از این دوره‌هاست (۱۸). می‌توان گفت که تنها در صورتی اطلاعات بدست آمده از ارزشیابی‌ها می‌تواند به رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت منجر شود که ارزشیابی از آموزش‌های ارائه شده بوسیله‌ی الگویی انجام گرفته باشد که متناسب با شرایط و مقتضیات سازمان باشد، چرا که ساختار، اهداف، چشم‌انداز، نوع نگاه به آموزش، جو و فرهنگ سازمانی، ویژگی‌های زمینه‌ای و غیره؛ از سازمانی به سازمان دیگر متفاوت بوده و در اثربخش بودن یا نبودن آموزش‌های ارائه شده تأثیر گذار است. علاوه بر این الگوهای مختلف مؤلفه‌ها و شاخص‌های متنوعی را برای ارزشیابی آموزش‌های سازمانی پیشنهاد

داده‌اند(متناسب با شرایط و مقتضیات ظهورشان) که هیچ یک از این الگوها به تنهایی پاسخگوی نیازهای سازمان به طور تمام و کمال نیستند، بنابراین سازمان‌ها جهت برآوردن نیازهای خود، ناچار به استفاده‌ی همزمان از چندین الگو هستند، که این کار نه تنها نیاز آنان را به صورت صددرصدی برآورده نمی‌سازد، بلکه هزینه و وقت زیادی را از سازمان می‌گیرد. در واقع ما در پژوهش حاضر بدنبال ارائه‌ی مدلی برای ارزشیابی چندوجهی از آموزش هستیم، در همین راستا هدف اصلی پژوهش عبارت است از : بازطراحی ارزشیابی و اثربخشی در نظام آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی.

به منظور دستیابی به اهداف پژوهش، پژوهش‌های زیر با هدف بررسی پیشینه پژوهش، مورد

مطالعه و بررسی قرار گرفت:

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته‌ها
۱	قاسمی(۱۹) ۱۳۹۸	ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزشی بازاریابی و فروش خدمات بانکی، بانک انصار با رویکرد شعبه‌محور طی سالهای ۹۵الی ۹۸ ، بر اساس مدل توتادو در سطح سازمانی	نتایج پژوهش حاکی از آن است که دوره‌های آموزشی در بُعد بازده با شاخص رضایت مشتریان و بُعد فرآیند با شاخص ارزیابی عملکرد کارکنان تاثیر داشته است. ولی در بُعد بازده، با شاخص تعداد مشتریان جدید، در بُعد مالی با شاخص افزایش فروش و در بُعد منابع با شاخص تحقق اهداف سازمان(بهره وری) تاثیر چشمگیری نداشته است.
۲	عزتی، یوزباشی و شاطری(۲۰) ۱۳۹۶	ارزشیابی وضعیت موجود دوره‌های آموزشی و ارائه الگوی کیفی ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی سازمان امور مالیاتی کشور	یافته‌ها بیانگر آن بود که وضعیت موجود نیازسنجی دوره- های آموزشی، اهداف دوره‌های آموزشی، محتوای دوره‌های آموزشی، مدرسان دوره‌های آموزشی، سازماندهی دوره‌های آموزشی، ارزشیابی‌های آموزشی و انگیزش از دید کارشناسان سازمان امور مالیاتی در حد متوسط بوده است.
۳	محسنی(۲۱) ۱۳۹۵	ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک انصار بر اساس الگو سیپ	یافته‌ها بیانگر آن بود که اثربخشی دوره‌های آموزش بانک انصار بر اساس الگوی سیپ، بطور کلی بالاتر از حد متوسط می‌باشد و در میان ابعاد مختلف مدل پژوهش، عامل زمینه بیشترین تاثیر را بر اثربخشی دوره‌ها داشته است.
۴	مختاری(۲۲) ۱۳۹۵	ارزشیابی اثربخشی دوره- های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک انصار بر اساس الگوی انتقال آموزش هالتون	نتایج پژوهش، بیانگر آن بوده که میانگین اهمیت کلیه عوامل فردی، آموزشی و سازمانی در انتقال اثربخش آموزش، بالاتر از میانگین نظری بوده. همچنین، از بین عوامل موثر بر انتقال آموزش، بالاترین میانگین، متعلق به عامل فردی و پایین ترین میانگین متعلق به عامل سازمانی می باشد.
۵	رواسی(۲۳) ۱۳۹۵	ارزشیابی اثربخشی دوره- های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک انصار در سطح نتایج	نتایج پژوهش، حاکی از آن می باشد که شاخص افزایش میزان سود سازمان پس از برگزاری دوره‌های آموزشی ("بانکداری شرکتی" و "ارزیابی مالی طرح‌های سرمایه گذاری متقاضیان تسهیلات")، بیشتر از حد متوسط بهبود

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته ها
		سازمانی	یافته و این بهبود بین ۲۵ تا ۵۰ درصد به طور مستقیم، ناشی از آموزش و اثرات آن در افزایش میزان سود سازمان بوده است. همچنین در خصوص افزایش میزان فروش نیز نتایج پژوهش نشان داد که این شاخص پس از اجرای دوره های آموزشی ("بانکداری مدرن" و "مدیریت ارتباط با مشتری") به طور متوسط بهبود یافته که این تغییر بین ۵۰ تا ۷۵٪ ناشی از اجرای آموزش ها و اثرات آن بوده است.
۶	پرز سالترو ^۱ و همکاران (۲۴) ۲۰۱۹	انتقال دانش در فرایندهای آموزش: به سمت یک مدل ارزشیابی یکپارچه	در این پژوهش ۳۵ مدل و روش ارزشیابی آموزشی که در ادبیات پژوهش یافت شد، مورد بررسی قرار گرفت. از انواع روش های ارزشیابی آموزشی، متداول ترین و شناخته شده-ترین مدل ها به شرح ذیل بودند، ۶۰ درصد از این مدل ها برای ارزشیابی پایانی، که ۴۳ درصد از آنها با ارزشیابی تاییدی مورد پیگیری قرار می گرفتند، و ۲۹ درصد از انواع روش ها نیز مربوط به ارزشیابی تکوینی بود. ۴۰ درصد از این پژوهش ها ارزشیابی پایانی و تاییدی را با هم ترکیب کرده بودند و ۲۶ درصد از آن ها ارزشیابی تکوینی-پایانی را باهم ترکیب کرده بودند، متداول ترین ابزار برای انجام ارزشیابی پرسشنامه بود که به میزان ۵۷ درصد استفاده از این ابزار استفاده می شد، و ۳۱ درصد از آن ها با مصاحبه مورد پیگیری قرار می گرفتند. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که یکپارچگی روش های ارزشیابی در سطح خیلی پایینی قرار دارد و این کار به شکل منسجم و سازمان یافته، انجام نمی شود.
۷	لانگمن و توماس ^۲ (۲۵) ۲۰۱۹	بازاندیشی در ارزشیابی آموزشی: ارزشیابی چندوجهی، طیف مخاطب و تغییر هدفمند	آنان در این پژوهش، یک چارچوب ارزیابی چهار سطحی جدید را معرفی کرده اند که در دو محور اصلی و مستقل شکل گرفته که این دو محور عبارتند از تغییر هدفمند و طیف مخاطبان. این دو محور اصلی و مستقل از هم، تغییرات سازمانی مورد انتظار و علاقه مخاطبان را در ارزشیابی مشخص می کنند. چهار سطح ارزشیابی در این مدل عبارتند از: شناسایی ^۳ ، مصرف ^۴ ، کاربرد ^۵ و تحقق ^۶ . آنان اذعان می کنند که این چهار سطح لزوماً خطی و صعودی نیستند؛ بلکه ابزارهای مستقلی هستند که می توانند به

^۱. Perez-Soltero^۲. Langmann & Thomas^۳. Identification^۴. Consumption^۵. Utilisation^۶. Realisation

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته ها
			صورت صعودی، نزولی یا مستقل، متناسب با موقعیت، تمرکز ارزشیابی، زمینه سازمانی، خواست یا الزامات مورد نیاز، با هم ترکیب شوند. چارچوب ارزشیابی آموزشی چندوجهی، نظریه‌ی ارزشیابی آموزشی را گسترش می‌دهد تا بر درک بهتری از عوامل محیطی، سازمانی، عوامل مبتنی بر منابع یا غیره تمرکز کند. فرآیند ارزیابی را از فعالیت منابع انسانی ساده به سمت یک سازمان یکپارچه سوق دهد.
۸	محمد (۲۶) ۲۰۱۶	بررسی آن دسته از ویژگی‌های ارزشیابی که متخصصان یادگیری در طراحی یک رویکرد ارزشیابی برای تعیین اثربخشی آموزش در سطح رفتار، مد نظر قرار می‌دهند	نتایج نشان داد با توجه به نظرات متخصصان یادگیری، آموزش مهارت، بر خلاف آموزش دانش، برای ارزشیابی سطح رفتار مناسب می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد که برای اندازه‌گیری رفتار، مشخص شده است که مدیر مستقیم فرد، می‌تواند نقش کلیدی در جمع‌آوری داده‌ها داشته باشد، چرا که وی رفتار حین کار یادگیرنده را مشاهده می‌کند. به همین منظور، شاخص‌های رفتاری قابل اندازه‌گیری می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد
۹	مولدووانا ^۱ (۲۷) ۲۰۱۶	ارائه مدل بهینه شده و بهبودیافته‌ی کرک پاتریک	در مدل پیشنهادی، چهار مولفه‌ی انگیزش، دانش، عملکرد و پیامدها؛ به عنوان اهداف در نظر گرفته شده‌اند و چهار مولفه‌ی واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج، به عنوان ارزشیابی مطرح شده‌اند. به عنوان مثال انگیزش به این سوال پاسخ می‌دهد که یادگیرندگان به منظور یادگیری و عمل، چه چیزی را باید درک کنند؟ یا واکنش به این سوال پاسخ می‌دهد که آیا یادگیرندگان برای یادگیری برانگیخته شده‌اند؟
۱۰	چوکوو ^۲ (۲۸) ۲۰۱۵	دستیابی به درک و فهمی عمیق از ارزشیابی مشارکتی از دیدگاه ذینفعان، ایجاد تغییر در سیستم ارزشیابی و تولید دانش جدید برای جوامع پژوهشی	نتایج حاکی از آن بود که تغییر در رفتار و ادراک لازم بوده؛ و استفاده از داده‌های کیفی برای بهبود طراحی، ارائه و مشارکت در آموزش باید اتفاق بیافتد. همچنین آنان دریافتند که فرآیند ارزشیابی مشارکتی، مشارکت‌کنندگان را قادر می‌سازد تا با آگاهی از بحث در مورد مشکلات یا مسائل مربوط به خودشان در محل کار، و با انسجام گروهی و حمایت اجتماعی به صورت خودراهربر یاد بگیرند.
۱۱	جین و جین ^۳ (۲۹) ۲۰۱۵	اندازه‌گیری اثربخشی آموزش در بانک‌های خصوصی، دولتی و خارجی در هند	نتایج مطالعه حاضر نشان داد که در بانک های انتخاب شده، در حالت کلی آموزش کارکنان و ابعاد فردی آن، در سطح متوسط قرار دارد و تفاوت معناداری در اثربخشی آموزش کارکنان در میان سه بخش بانکی(عمومی،

1. Moldovan

2. Chukwu

3. Jain , Jain

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته ها
			خصوصی و خارجی) وجود ندارد. همچنین تجزیه و تحلیل همبستگی نشان داد که تمامی ابعاد پنج گانه آموزش کارکنان، با همدیگر روابط مثبت و معناداری دارند. علاوه بر این، اختلاف معناداری بین ادراک مدیران زن و مرد، و مدیران واحدهای مختلف در زمینه آموزش کارکنان وجود ندارد.
۱۲	کارثیکیان، کارثی و گراف ^۱ (۲۰۱۰)	تجزیه و تحلیل اثربخشی آموزش در بانکهای منتخب در جنوب هند و بررسی و یافتن ارتباط بین اثربخشی آموزش و رشد و نتیجه بانکها	نتایج نشان داد، پاسخ دهندگان تمامی متغیرها را در اثربخشی آموزش تاثیرگذار می دانند. پژوهشگران نتیجه می گیرند، زمانی که اثربخشی آموزش افزایش می یابد، به طور مستقیم تاثیر مثبت بر رشد و نتایج بانکها را به همراه دارد. بنابراین آموزش واقعاً در تمام بانکهایی که مورد مطالعه قرار گرفته اند، موثر بوده است.

۲. روش پژوهش

از حیث هدف، کاربردی و از حیث گردآوری داده ها آمیخته از نوع اکتشافی بود. به منظور فهم بهتر مطالب مربوط بخش روش شناسی، موارد مذکور در دو بخش کیفی و کمی به طور مجزا تشریح شده است.

بخش کیفی

در بخش کیفی، از روش تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. در این بخش، جامعه آماری شامل کلیه کارکنان ادارات آموزش و توسعه ی منابع انسانی شاغل در بانک های خصوصی کشور بود که در این مرحله، مشارکت کنندگان با روش غیراحتمالی، از نوع هدفمند انتخاب شدند که حجم نمونه ۱۵ نفر بود. به منظور گردآوری داده ها در این بخش، از مصاحبه ی نیمه ساختار یافته استفاده شد. کرسول و پت (۳۱) برای نیل به اعتبار یا روایی پژوهش کیفی هشت راهبرد را پیشنهاد می کند: که البته در انتها تذکر می دهد که رعایت دست کم دو راهبرد در هر پژوهش کیفی می تواند برای پژوهش، اعتباری قابل قبول ایجاد کند. هشت راهبرد عبارتند از:

درگیری طولانی مدت پژوهشگر با فضای پژوهشی و مشاهدات مداوم او در محیط پژوهش، از جمله اعتمادسازی با افراد موضوع پژوهش، یادگیری فرهنگ آن محیط و کنترل بدفهمی های ناشی از مداخله های پژوهشگر یا مطلعان.

مثلث سازی^۲ از طریق گردآوری شواهد از منابع مختلف، شامل تئوری های گوناگون، آدم های جورواجور، منابع اطلاعاتی متنوع و شیوه های گوناگون.

^۱ Karthikeyan, Karthi , Graf

^۲ Triangulation

کنترل بیرونی پژوهش، از طریق داوری یا گزارش شخص ثالث؛ یعنی کسی که پژوهشگر را صادق نگاه می‌دارد؛ از او پرسش‌های دشواری درباره‌ی روش‌ها، معانی و تفسیرها می‌کند و صبورانه به سخنان او گوش می‌دهد.

در تحلیل موردی منفی^۱ پژوهشگر فرضیه‌ها را همزمان با پیشرفت پرس‌وجو در پرتو شواهد ناقض اصلاح می‌کند.

روشنگری پژوهشگر از همان ابتدا در مورد سوگیری‌های احتمالی خود با ذکر تجربیات قبلی، سوگیری‌ها و تمایلاتی که احتمالاً تفسیرها و رویکردهای مطالعه را شکل داده‌اند؛ دریافت نظر شرکت کنندگان در پژوهش، درباره‌ی اعتبار یافته‌ها و تفسیرها؛ برای این کار می‌توان یافته‌ها، تفسیرها و نتایج پژوهش را در گروهی کانونی متشکل از شرکت کنندگان در پژوهش مورد قضاوت قرار داد.

توضیح مفصل و غنی^۲ خوانندگان را برای قضاوت در مورد قابل انتقال بودن یافته‌ها کمک می‌کند. با این توصیف دقیق، خواننده می‌تواند تصمیم بگیرد آیا می‌تواند داده‌ها، روشها یا یافته‌های ارائه شده در پژوهش را در محیط دیگری به کار گیرد یا خیر.

داوران بیرونی: از بیرون فضای پژوهش را زیر نظر می‌گیرد و مشخص می‌کند که آیا یافته‌ها، تفاسیر و نتایج توسط داده‌ها پشتیبانی می‌شود یا خیر.

در پژوهش حاضر، به منظور تضمین اعتبار داده‌های گردآوری شده از طریق مصاحبه از راهبردهای اول، دوم، سوم و ششم ذکر شده در مطلب فوق استفاده گردید.

همچنین کرسول و پث (۳۱) برای نیل به پایایی نیز هفت راهبرد را پیشنهاد می‌کند که عبارتند از:

یادداشت برداری در حین مصاحبه یا مشاهده؛

ضبط صوت با کیفیت، برای ثبت دقیق گفته‌ها؛

آوانگاری گفته‌های ضبط شده؛

تن آوانگاری نکات، مکث‌ها و جزئیاتی که معمولاً جا می‌افتند؛

کدگذاری ناشناس به کمک کدگذاری که جزو تیم پژوهش نیست؛

آنالیز داده‌ها به کمک افراد ناشناس و رایانه، به طوری که دیدگاه‌های مجریان پژوهش اثری در تحلیل داده نداشته باشد؛

توافق بین کدگذاران: اگر چند کدگذار کار کدگذاری را انجام دهند، لازم است بین آنها توافقی درباره شیوه‌ی کار صورت پذیرد.

^۱. Negative case analysis

^۲. Thick description

در پژوهش حاضر به منظور افزایش پایایی داده‌های گردآوری شده، مطابق بندهای یک و دو عمل شد. در نهایت جهت تحلیل داده‌های بدست آمده از مصاحبه روش تحلیل محتوای کیفی مطابق نظر گرانهیم و لاندمن^۱ (۳۳) استفاده شد. ایشان برای تجزیه و تحلیل محتوای داده‌های کیفی برآمده از مصاحبه مراحل زیر را پیشنهاد می‌کنند:

پیاده سازی کل مصاحبه بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه.

مطالعه و خواندن کل متن برای درک کلی از محتوای آن.

تعیین واحدهای معنا.

استخراج کدهای اولیه از واحدهای معنا.

تعیین درون مایه‌ها یا طبقات اصلی.

بخش کمی

در بخش کمی از طرح پیمایشی استفاده شد. در این بخش جامعه آماری شامل متخصصان آموزش و توسعه‌ی منابع انسانی شاغل در دانشگاه‌های کشور بود که در این مرحله مشارکت کنندگان با روش تصادفی، از نوع ساده انتخاب شدند، حجم نمونه ۶۸ نفر بود. به منظور گردآوری داده‌ها در این بخش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. به منظور بررسی روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و جهت بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ۰/۹۱۷ بدست آمد. در نهایت جهت تحلیل داده‌های بدست آمده از پرسشنامه از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شد.

۳. یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی یافته‌های پژوهش، ابتدا سوالات پژوهش به تفکیک مطرح شده و یافته‌های مربوط به آن‌ها گزارش می‌شود.

سوال اول: بانک‌های خصوصی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش از چه الگوهایی استفاده می‌کنند؟

جدول ۱. الگوهای مورد استفاده در بانک‌های خصوصی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش

ردیف	بانک‌ها (به ترتیب حجم کارکنان)	الگوی کرک پاتریک	الگوی فیلیپس	الگوی CIPP	الگوی انتقالی هالتون	الگوی توتادو
۱	A	*	*	*	*	*
۲	B	*				
۳	C	*				
۴	D	*				
۵	E	*				
۶	F	*	*			
۷	G	*				

1 Graneheim , Lundman

ردیف	بانکها (به ترتیب حجم کارکنان)	الگوی کرک پاتریک	الگوی فیلیپس	الگوی CIPP	الگوی انتقالی هالتون	الگوی توتادو
۸	H	*				
۹	I	*				
۱۰	J	*				
۱۱	K	*				
۱۲	L	*				
۱۳	M	*			*	
۱۴	N	*				
۱۵	P	*				

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۱) نشان می‌دهد، همه‌ی بانک‌های خصوصی از الگوی کرک پاتریک برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی خود استفاده می‌کنند، همچنین فقط سه مورد از بانک‌ها از الگوهای دیگر نیز جهت ارزشیابی دوره‌های آموزشی خود استفاده کرده‌اند، به عبارت دیگر از میان ۱۵ بانک مورد مطالعه، فقط دو بانک از الگوی فیلیپس برای محاسبه ROI استفاده کرده‌اند و دو بانک نیز استفاده از الگوی انتقالی هالتون را گزارش کرده‌اند. نکته‌ی دیگر این است که فقط یکی از بانک‌ها از همه‌ی الگوهای مطرح در زمینه‌ی ارزشیابی استفاده نموده که در گزارش آنان نیز مشخص شد که به صورت برون سپاری انجام پذیرفته و مدل رایج برای ارزشیابی دوره‌ها، همان الگوی کرک پاتریک است.

سوال دوم: بانک‌های خصوصی چه مولفه‌هایی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند؟

با توجه به یافته‌های سوال اول، مشخص شد که بانک‌های کشور از الگوهایی که در مبانی نظری ارزشیابی آموزشی، پرکاربرد و پرتکرار هستند، استفاده می‌نمایند و به منظور اطلاع و اطمینان از چگونگی استفاده از این الگوها، مولفه‌هایی از الگوهایی که در سوال اول مشخص شد مورد سوال قرار گرفت تا بدین ترتیب جزئیات بیشتری از کم و کیف ارزشیابی در بانک‌ها بدست آید، نتایج مربوط به این سوال در جدول زیر مشخص شده است.

جدول ۲. مولفه‌های مورد ارزشیابی در بانک‌های خصوصی

ردیف	بانکها (به ترتیب حجم کارکنان)	واکنش	یادگیری	رفتار	نتیج بارماني	نتیج مالي (ROI)	ارزشیابی فرایندها	مدیریت انتقال یادگیری
۱	A	*	*	*	*	*	*	*
۲	B	*	*	*				
۳	C	*	*	*				

ردیف	بانک ها (به ترتیب حجم کارکنان)	واکنش	یادگیری	رفتار	نتایج سازمانی	نتایج مالی (ROI)	ارزشیابی فرایندها	مدیریت انتقال یادگیری
۴	D	*	*	*				
۵	E	*	*	*				
۶	F	*	*	*	*	*	*	
۷	G	*	*	*				
۸	H	*	*	*				
۹	I	*	*	*			*	
۱۰	J	*	*					
۱۱	K	*	*					
۱۲	L	*	*					
۱۳	M	*	*	*				
۱۴	N	*	*	*				
۱۵	P	*	*					

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۲) نشان می‌دهد، سطح واکنش و یادگیری الگوی کرک پاتریک در همه‌ی بانک‌های مورد مطالعه، اندازه‌گیری و سنجش می‌شود، سطح رفتار در ۷۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه اندازه‌گیری و سنجش می‌شود، همچنین سطح نتایج سازمانی و مالی نیز در ۲ بانک و به عبارت دیگر در ۱۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اندازه‌گیری و سنجش می‌شود. در نهایت سنجش و ارزشیابی از فرایندهای آموزش نیز در ۳ بانک مورد ارزشیابی و سنجش قرار می‌گیرد که ۲۰ درصد از بانک‌های مورد مطالعه را در بر می‌گیرد. این در حالی است که در هیچ یک از بانک‌های مورد مطالعه، مدیریت انتقال یادگیری اتفاق نمی‌افتد.

سوال سوم: بانک‌های خصوصی برای گردآوری داده‌های مورد نیاز ارزشیابی و اثربخشی آموزش از چه شیوه‌ها و ابزارهایی استفاده می‌کنند؟

جدول ۳. شیوه‌ها و ابزارهای گردآوری داده برای ارزشیابی آموزشی در بانک‌های خصوصی

ردیف	بانک ها (به ترتیب حجم کارکنان)	پرسشنامه	آزمون کتبی	مصاحبه حضوری	مصاحبه تلفنی	مشاهده	آزمون عملکردی
۱	A	*		*			
۲	B	*					

ردیف	بانک ها (به ترتیب حجم کارکنان)	پرسشنامه	آزمون کتبی	مصاحبه حضوری	مصاحبه تلفنی	مشاهده	آزمون عملکردی
۳	C	*	*				*
۴	D	*					
۵	E	*			*		
۶	F	*	*		*		
۷	G	*	*				
۸	H	*	*				
۹	I	*	*	*		*	
۱۰	J	*					
۱۱	K	*					
۱۲	L	*	*				
۱۳	M	*	*	*	*		*
۱۴	N	*	*				
۱۵	P	*	*	*	*		

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد، همه‌ی بانک‌های مورد مطالعه به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز جهت ارزشیابی دوره‌های آموزشی از ابزار کمی گردآوری داده، بویژه پرسشنامه بهره گرفته‌اند، همچنین ۶۰ درصد از بانک‌ها برای سنجش یادگیری خود از آزمون‌های کتبی استفاده کرده‌اند، علاوه بر این داده‌های جدول فوق بیانگر این مطلب است که تنها ۵ بانک، به گردآوری داده‌های کیفی، جهت انجام ارزشیابی دوره‌های آموزشی پرداخته‌اند؛ که شامل روشهای مصاحبه حضوری، مصاحبه تلفنی و مشاهده بوده است.

سوال چهارم: مولفه‌های اصلی الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی در بانک‌های خصوصی چه باید باشد؟

جدول ۴. مولفه‌های الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی

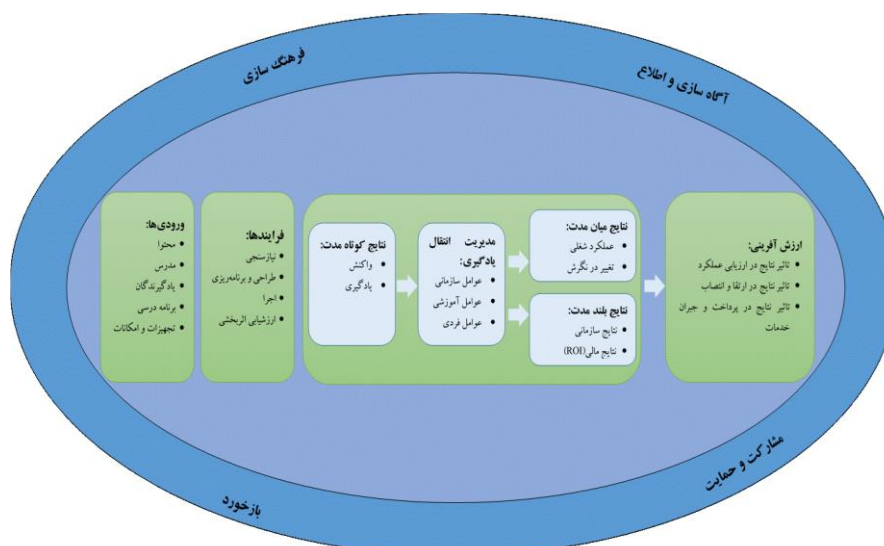
ردیف	برخی از مفاهیم اولیه	فراوانی	مولفه‌های اولیه	مولفه‌های اصلی
۱	بررسی میزان انتقال مهارت به محیط کار، بررسی و ارزیابی عوامل انتقال آموزش، ارزیابی انگیزش مخاطب، بررسی نگرش فراگیران، بررسی خودکارآمدی فراگیران، بررسی عوامل مداخله‌گر در آموزش، بررسی ویژگی‌های فردی، بررسی ویژگی‌های آموزشی، بررسی ویژگی‌های سازمانی، بررسی شرایط انتقال یادگیری به محیط کار.	۳۶	مدیریت انتقال یادگیری	نگاه فرایندی
۲	تداوم و استمرار ارزشیابی، یکپارچگی ارزشیابی و اثربخشی، لزوم یکپارچگی	۴	ایجاد	

ردیف	برخی از مفاهیم اولیه	فراوانی	مؤلفه‌های اولیه	مؤلفه‌های اصلی
	ارزیابی و اثربخشی، ایجاد زمینه‌های لازم برای بهبود مداوم برنامه‌های آموزشی.		یکپارچگی	
۳	ارزیابی استاد و مدرس، ارزیابی استاد، بررسی و بازبینی محتوای دوره، بررسی و ارزیابی محتوا، ارزیابی کلیه عناصر سیستم آموزشی، ارزیابی محتوا، ارزشیابی مواد آموزشی.	۶	ارزیابی عناصر	
۴	ارزشیابی از فرایندهای آموزش، بررسی مشکلات فرایند تدریس، بررسی و بازبینی فرایند نیازسنجی، بررسی و بازبینی روش‌های تدریس، ارزیابی فرایند برنامه ریزی، ارزیابی فرایند اجرایی آموزش، ارزشیابی از فرایند برنامه ریزی، ارزیابی روش تدریس، طراحی اصولی آموزش، تعیین نقاط قوت و ضعف اجرای برنامه‌ها.	۱۲	ارزیابی فرایندها	
۵	فراهم سازی شواهد معتبر، ارائه گزارش به ذی‌نفعان، ارائه گزارش به مشارکت کنندگان در فرایند ارزشیابی، ارائه گزارش ارزشیابی، ارائه نتایج ارزشیابی به مدیریت ارشد، اطلاع رسانی به کارکنان و مدیران، اطلاع رسانی در خصوص نتایج ارزشیابی، اطلاع رسانی و آگاه سازی مدیران، فراهم سازی گزارش برای مدیران، تهیه و انتشار گزارش ارزشیابی.	۱۶	اطلاع رسانی و آگاه‌سازی	
۶	بررسی فرهنگ سازمانی،	۲	فرهنگ سازمانی	
۷	ارائه بازخورد به استاد، ارائه بازخورد به یادگیرندگان، استقرار سیستم بازخورد، فراهم سازی بازخورد، ارائه بازخورد ارزشیابی به برنامه ریزی، ارائه بازخورد ارزشیابی به نیازسنجی، ارائه بازخورد ارزشیابی به اجرای برنامه، ارائه بازخورد به فرایندها.	۹	بازخورد	بسترسازها
۸	مشارکت مدیران و سرپرستان در فرایند ارزشیابی، مشارکت مدیران ارشد سازمان در فرایند ارزشیابی، مشارکت یادگیرنده در اجرای فرایند ارزشیابی، مشارکت ذی نفعان در فرایند ارزشیابی، حمایت کارکنان و مدیران ارشد، حمایت مدیران سازمان، نگاه مناسب مدیران به آموزش، حمایت سرپرست، مجوز سرپرست، حمایت همکار.	۱۱	مشارکت و حمایت	
۹	محاسبه نرخ بازگشت سرمایه، بررسی میزان تحقق اهداف سازمانی، سنجش موفقیت کسب و کار، ارزشیابی از محصولات آموزش، سنجش نتایج و بازده های آموزشی، تعیین و بررسی تأثیرات مالی، سنجش فواید و مزایای سازمانی، سنجش بازده مالی دوره‌ها، ارزشیابی نتایج بلند مدت، تعیین میزان ارزش افزوده آموزشی.	۱۵	نتایج بلند مدت	
۱۰	سنجش مهارت‌های آموخته شده، ارزیابی تغییر در عملکرد فراگیران، ارزشیابی از فراورده‌ها، سنجش اهداف شغلی، سنجش مهارت، بررسی بهبود نگرش، سنجش یادداری و یادآوری، بررسی تغییر در عملکرد شغلی، بررسی تغییر رفتار در محیط کار، تغییر در نگرش.	۱۹	نتایج میان مدت	نتایج
۱۱	بررسی میزان ایجاد یادگیری، سنجش میزان یادگیری، سنجش یادگیری، سنجش واکنش مخاطب، ارزشیابی از میزان رضایت یادگیرندگان، ارزشیابی نتایج کوتاه مدت، ارزشیابی میزان یادگیری شرکت کنندگان.	۷	نتایج کوتاه مدت	
۱۲	ارتباط فرایند آموزش با ارزیابی عملکرد کارکنان، استفاده از نتایج ارزشیابی، ارتباط نتایج ارزشیابی با منابع انسانی.	۳	ارتباط فرایندی	ارزش آفرین

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده های جدول (۴) نشان می دهد مولفه های فرعی یک الگوی ارزشیابی مطلوب از حیث نظری و تئوریک را می توان در ۱۲ مولفه طبقه بندی کرد که عبارتند از: مدیریت انتقال یادگیری، اطلاع رسانی و آگاه سازی، نتایج بلند مدت، نتایج میان مدت، نتایج کوتاه مدت، فرایندها، بازخورد، مشارکت و حمایت، ارزیابی عناصر، یکپارچگی، ارتباط فرایندی، فرهنگ سازمانی. و در نهایت این ۱۲ مولفه را می توان در ۴ مولفه اصلی "نگاه فرایندی، بسترها، نتایج و ارزش آفرین ها" طبقه بندی کرد.

ارتباط بین مولفه های فرعی و اصلی که بواسطه ی تجربه زیسته پژوهشگر در طول پژوهش و مطالعه مبانی نظری و نتایج پژوهش حاضر بدست آمده است، را می توان به صورت الگوی زیر (شکل ۱) ترسیم نمود.



شکل ۱: الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزش (یافته های پژوهشگر)

سوال پنجم: تا چه اندازه الگوی تدوین شده از نظر متخصصان حوزه آموزش و توسعه، از اعتبار لازم برخوردار است؟

به منظور اعتباریابی الگوی تدوین شده توسط متخصصان، الگو و توضیحات آن در اختیار متخصصان قرار گرفت و با نظر اساتید راهنما و مشاور، متغیرهای شش گانه به عنوان ابعاد اعتبار الگو، به صورت یک پرسشنامه تدوین شده و جهت پاسخگویی در اختیار متخصصان قرار گرفت که نتایج مربوط به آن در جدول ۵ قابل مشاهده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل تی تک نمونه‌ای مربوط به اعتبار درونی الگوی پیشنهادی

متغیر	فراوانی	میانگین	test value	انحراف استاندارد	مقدار T	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین
اعتبار	۶۸	۸/۶۸	۶	۰/۹۹	۲۲/۰۹	۶۷	۰/۰۰۰	۲/۶۸
کاربردپذیری	۶۸	۷/۵۶	۶	۱/۶۱	۸/۰۵	۶۷	۰/۰۰۰	۱/۵۶
جامعیت	۶۸	۸/۲۱	۶	۱/۳۱	۱۳/۸۸	۶۷	۰/۰۰۰	۲/۲۱
مقبولیت	۶۸	۸/۲۳	۶	۱/۶۰	۱۱/۵۰	۶۷	۰/۰۰۰	۲/۲۳
نوآوری	۶۸	۷/۳۸	۶	۲/۲۱	۵/۱۵	۶۷	۰/۰۰۰	۱/۳۸
ادراک‌پذیری	۶۸	۴/۰۳	۳	۰/۹۶	۸/۸۳	۶۷	۰/۰۰۰	۱/۰۳
اعتبار کلی	۶۸	۴۴/۰۹	۳۳	۷/۰۲	۱۳/۰۳	۶۷	۰/۰۰۰	۱۱/۰۹

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۵) نشان می‌دهد، مقدار بدست آمده برای test value و میانگین، به ترتیب برای مولفه اعتبار ۶ و ۸/۶۸؛ برای مولفه کاربردپذیری ۶ و ۷/۵۶؛ برای مولفه جامعیت ۶ و ۸/۲۱؛ برای مولفه مقبولیت ۶ و ۸/۲۳؛ برای مولفه نوآوری ۶ و ۷/۳۸، و در نهایت برای مولفه ادراک‌پذیری ۳ و ۴/۰۳ می‌باشد. این میانگین‌ها منجر به مقدار متفاوتی از تی (T) شده است که این مقادیر، همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. با توجه به اینکه مقادیر T مشاهده شده در سطح یک درصد معنادار بوده و اختلاف میانگین آنها نیز مثبت می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مولفه‌ها، چینش و روابط بین مولفه‌ها از نظر متخصصان، از اعتبار لازم برخوردار می‌باشد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

سوال اول: بانک‌های خصوصی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش از چه الگوهایی استفاده می‌کنند؟ همانطور که یافته‌ها نشان داد، بانک‌های خصوصی به منظور انجام ارزشیابی آموزشی از الگوی کرک پاتریک استفاده می‌کنند، همچنین فقط سه مورد از بانک‌ها از الگوهای دیگر از جمله فیلیپس و هالتون استفاده کرده‌اند. این در حالی است که الگوی کرک پاتریک با محدودیت‌هایی مواجه هست که صرف استفاده از آن نمی‌تواند به انجام یک ارزشیابی نظامند و یکپارچه که اثربخشی آموزش را نیز ارتقا دهد، بیانجامد. در تبیین یافته‌های مربوط به سوال حاضر باید گفت که یکی از اصلی‌ترین دلایل مورد اقبال واقع شدن الگوی کرک پاتریک در بانک‌های ایرانی و به تبع آن بانک‌های خصوصی کشور، سادگی و سهولت استفاده از الگوی کرک پاتریک است، بویژه پیاده‌سازی دو سطح اول این الگو به راحت‌ترین شکل ممکن، امکان پیاده‌سازی در بانک را داراست و با طراحی یک فرم و پرسشنامه می‌توان این دو سطح را مورد بررسی قرار داد. یکی دیگر از دلایل عدم توجه به سایر الگوهای ارزشیابی آموزشی را می‌توان کمبود حضور نیروهای متخصص در واحد ارزشیابی آموزشی بانک‌ها دانست، چرا که استفاده از الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی، نیازمند این است که کارکنان از دانش، مهارت و تخصص بالایی در

حوزه آموزش و ارزشیابی آموزشی برخوردار باشند، در واقع اگر نیروی انسانی متخصص باشد، کارها با صرف کمترین زمان و هزینه و با بیشترین کارایی انجام خواهد شد، این در حالی است که یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد ۷۸ درصد از کارکنان واحد آموزش و توسعه در بانک‌های مورد مطالعه تخصصی غیر از آموزش دارند، و تنها ۲۲ درصد از کارکنان، متخصص حوزه آموزش و توسعه هستند، این در حالی است که از این میزان نیز، هیچ یک در پست‌های مدیریتی حضور نداشته و صرفاً در مناصب و جایگاه‌های غیرتصمیم‌گیر به کار گرفته شده‌اند؛ که شاید بتوان گفت، یکی از اصلی‌ترین دلایل عدم استفاده از الگوهای دیگر و استقرار یک نظام جامع ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه، عدم حضور متخصصان آموزش و توسعه در مناصب تصمیم‌گیر می‌باشد. یکی دیگر از دلایل توجه بانک‌ها به این الگو را می‌توان در محافل علمی برگزار شده در کشور در موضوع آموزش سازمانی دانست، چرا که این همایش‌ها و کنفرانس که مخاطب اصلی آن، کارشناسان و مدیران آموزش سازمانی است، در چند سال گذشته صرفاً به بررسی و تاکید به الگوی کرک پاتریک گذشته و در معرفی قابلیت‌های سایر الگوهای ارزشیابی آموزشی به نوعی اجحاف شده و پتانسیل‌های آن‌ها به خوبی برای مدیران و کارشناسان آموزش تشریح نشده است، لذا عدم کسب شناخت نسبت به این الگوها، باعث این شده که بانک‌ها الگوهای دیگر را نادیده گرفته و به استفاده صرف از الگوی کرک پاتریک بسنده کرده‌اند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که صرف استفاده از الگوی کرک پاتریک نمی‌تواند جوابگوی سازمان‌های پیشرو باشد و به منظور انجام یک ارزشیابی مطلوب و جامع، می‌بایست تمامی عناصر، فرایندها و نتایج آموزش مورد ارزشیابی قرار گیرد تا بدین ترتیب نقش ارزشیابی در آموزش و اثربخش کردن آن مشخص گردد.

سوال دوم: بانک‌های خصوصی چه مولفه‌هایی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند؟

یافته‌های پژوهش نشان داد که همه‌ی بانک‌ها، دو سطح اول الگوی کرک پاتریک شامل واکنش و یادگیری را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند، که سطح واکنش در سه بعد محتوا، مدرس و سازماندهی مورد بررسی قرار گرفته و سطح یادگیری نیز میزان آموخته‌های یادگیرندگان از مطالب مطرح شده در دوره‌های آموزشی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. یافته‌ها در خصوص سنجش سطح رفتار نیز، نشان داد که در ۷۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اندازه‌گیری و سنجش می‌شود، در خصوص ارزشیابی سطح نتایج سازمانی و مالی نیز، یافته‌ها نشان داد که تنها در ۲ بانک و به عبارت دیگر در ۱۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اتفاق افتاده است. در تبیین یافته‌های مربوط به سوال حاضر چند دلیل را می‌توان عامل بوجود آمدن این شرایط در بانک‌های مورد مطالعه دانست. یکی از مهمترین دلایل را می‌توان جایگاه پایین واحد آموزش و توسعه در بانک‌ها دانست، بدین معنی که آموزش از منظر مدیران و کارکنان بانک‌های مورد مطالعه جز مسائل مهم و راهبردی به حساب نمی‌آید، و همین موضوع باعث می‌شود تا اقدامات علمی و بنیادین در واحد آموزش و توسعه نادیده گرفته شود. یکی دیگر از دلایل

عدم توجه به مولفه‌های مهم در ارزشیابی آموزشی، کمبود تخصص و دانش کافی در زمینه‌ی آموزش و ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه است، با توجه به اینکه غالب نیروی انسانی شاغل در واحد آموزش و توسعه بانک‌ها، تخصص و تحصیلات آکادمیک مربوط به آموزش و توسعه منابع انسانی را ندارند، لذا به صورت علمی به فرایند آموزش نگاه نمی‌کنند و از طرفی دیگر دانش کافی جهت استقرار یک فرایند مطلوب را ندارند، چرا که ارزشیابی از مولفه‌های مهمی که الگوهای مختلف مطرح می‌کنند نیازمند تخصص و دانش کافی در زمینه‌ی ارزشیابی آموزشی است، که بانک‌ها غالباً از این قابلیت برخوردار نیستند. بنابراین نمی‌توان انتظار استقرار یک سیستم جامع ارزشیابی و اثربخشی آموزش را داشت. گذشته از این، در راستای یکپارچه سازی ارزشیابی و اثربخشی آموزش، ارائه بازخورد نقش بی بدیلی را ایفا می‌نماید که در بانک‌های مورد مطالعه مورد غفلت قرار گرفته است. شاید بتوان نتیجه گرفت که اندازه‌گیری در خصوص مولفه‌ها انجام می‌گیرد و داده‌هایی در مورد آن مولفه‌ها گردآوری می‌شود اما ارزشیابی به معنای علمی آن خیلی کم صورت می‌گیرد، چرا که نه قضاوتی اتفاق می‌افتد و نه بازخوردی به بخش‌های مختلف آموزش ارائه می‌شود. تا موجبات اثربخشی آموزش را فراهم نماید.

سوال سوم: بانک‌های خصوصی برای گردآوری داده‌های مورد نیاز ارزشیابی و اثربخشی آموزش از چه شیوه‌ها و ابزارهایی استفاده می‌کنند؟

یافته‌های مربوط به این سوال نشان داد که به منظور گردآوری داده‌های مربوط به سطح واکنش، همه‌ی بانک‌های مورد مطالعه از پرسشنامه استفاده می‌کنند، همچنین به منظور گردآوری داده‌های مربوط به سطح یادگیری غالباً از آزمون کتبی استفاده می‌کنند، یافته‌ها حاکی از این بود که یادگیری صرفاً با پس آزمون مورد سنجش قرار می‌گیرد، به جز در برخی موارد که بانک‌ها گزارش کرده‌اند که از پیش آزمون نیز استفاده می‌کنند، با توجه به اهمیت پیش آزمون در تعیین میزان یادگیری و نرخ یادگیری، به نظر می‌رسد یکی از نقاط ضعف موجود در بانک‌ها، عدم استفاده از پیش آزمون باشد، البته برخی از بانک‌ها اعلام کردند که به صورت شفاهی پیش آزمون اجرا می‌شود که این استدلال هم با توجه به اهمیت تحلیل داده‌ها و استفاده‌ای که می‌توان از تحلیل انجام شده کرد، مردود به نظر می‌رسد، البته در برخی موارد مشاهده شد که نه تنها پیش آزمونی اخذ نمی‌گردد، بلکه پس آزمونی هم از یادگیرندگان بعمل نمی‌آید و صرفاً با اعلام نمره‌ای از سوی مدرس و استاد دوره، نرخ یادگیری برای یادگیرندگان محاسبه شده و به این امر بسنده می‌شود، این موضوع نیز یکی از نقاط ضعف بانک‌های مورد مطالعه تلقی می‌گردد و شاید بتوان گفت که دلیل این امر حضور افراد غیر متخصص در مناصب واحد آموزش و توسعه و عدم درک از فرایند و اهداف ارزشیابی دانست. همچنین یافته‌ها نشان داد که قریب به اتفاق بانک‌ها برای سنجش سطح رفتار، صرفاً از روش‌های کمی و پرسشنامه استفاده می‌کنند و توصیه‌های کرک پاتریک برای سنجش این سطح نیز رعایت نمی‌شود، و همچنین شاخص‌های رفتاری اختصاصی برای موضوعات و مشاغل مختلف تهیه نشده و با شاخص‌های عمومی مورد سنجش قرار می‌-

گیرد، به نظر می‌رسد شیوه و ابزاری که بانک‌های مورد مطالعه برای سنجش سطح رفتار مورد استفاده قرار داده‌اند، نمی‌تواند در تحلیل صحیح رفتار و آموخته‌های کارکنان به محل کارشان مکفی باشد. در خصوص سنجش سطح نتایج سازمانی و مالی، یافته‌ها نشان داد که تنها در ۲ بانک و به عبارت دیگر در ۱۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اتفاق افتاده است که در این سطوح هم غالباً از روش‌های کمی از قبیل پرسشنامه استفاده شده، و همچنین در بررسی این سطوح، داده‌های مربوط به سطوح پایین در نظر گرفته نشده و این سطوح به صورت مستقل از هم در نظر گرفته شده‌اند، که از نظر کرک پاتریک این اتفاق یکی از خطاهایی است که دست‌اندرکاران واحد آموزش و توسعه به دلیل نقص در فهم الگو دچار آن می‌شوند، از طرف دیگر، ماهیت سطوح نتایج سازمانی و مالی طوری است که می‌بایست از روش‌های کیفی و اسناد سازمانی نیز استفاده کرد؛ که بررسی‌ها نشان داد، این امر نیز به صورت کامل اتفاق نیفتاده است. در تبیین یافته‌های مربوط به سوال حاضر می‌توان گفت که استفاده از ابزارها و شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها متناسب با هر یک از مولفه‌های مورد ارزشیابی نیازمند این است که کارکنان واحد آموزش و توسعه به صورت تخصصی مسلط به روش‌های تحقیق در آموزش، سنجش و اندازه‌گیری آموزشی باشند و ایده‌آل‌ترین حالت این است که از متخصصان سنجش و اندازه‌گیری در این فرایند استفاده شود، چرا که به منظور استفاده از شیوه‌ها و ابزارهای مختلف می‌بایست یا از ابزارهای آماده استفاده کرد و یا اینکه ابزارهای مناسب و جدید را ایجاد کرد، این در حالی است که استفاده از ابزارهای موجود برای دوره‌های مختلف، مغایر با اصول روش‌شناسی تحقیق و ارزشیابی است، چرا که هر دوره‌ای شاخص‌های خاص خود را دارد که می‌بایست متناسب با آن تدوین شوند، بنابراین استفاده از ابزارها و شیوه‌های یکسان کار درستی نبوده و داده‌های معتبری را بدست نمی‌دهد، لذا می‌بایست به سمت تهیه و تدوین ابزارهای معتبر حرکت کرد که لازمه‌ی این کار، حضور متخصصان سنجش و اندازه‌گیری در واحد آموزش و توسعه منابع انسانی باشد، که یافته‌ها نشان داد، هیچ کدام از بانک‌های مورد مطالعه از چنین تخصصی برخوردار نبودند. یکی دیگر از دلایل وجود مشکل این بخش از فرایند ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه این است که بین واحد آموزش و توسعه و سایر فرایندهای منابع انسانی و نیز واحدهای تخصصی، ارتباط سیستماتیک وجود ندارد، این در حالی است که به منظور گردآوری داده‌های معتبر برای سنجش اثربخشی آموزش بویژه در سطوح بالای کرک پاتریک می‌بایست از داده‌های موجود در واحدهای مختلف استفاده کرد، فرایندهایی از قبیل ارزیابی عملکرد کارکنان، فرایند پاداش و جبران خدمات، و واحدهای تخصصی که دوره مربوط به آنها می‌باشد، از جمله بخش‌هایی هستند که این ارتباط می‌بایست با آنها برقرار باشد. این در حالی است که در بانک‌های مورد مطالعه این ارتباطات به صورت سازمان یافته وجود نداشت. شاید بتوان گفت که یکی دیگر از دلایل عدم استفاده از ابزارها و شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها برای انجام ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه، بسنده کردن به شیوه‌های کمی و ابزار پرسشنامه این باشد که گردآوری داده

برای سطوح بالا نیازمند همکاری و مشارکت جدی مدیران، سرپرستان و کارکنان بانک‌هاست، و بدون مشارکت و همکاری آنان نمی‌توان انتظار بدست آوردن داده‌های متنوع و معتبر را داشت. در واقع انجام ارزشیابی آموزشی نیازمند بسترهای لازم هستند که از جمله‌ی مهم‌ترین آن‌ها مشارکت و همکاری مدیران و کارکنان با واحد آموزش و توسعه است.

سوال چهارم: مولفه‌های اصلی الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی در بانک‌های خصوصی چه باید باشد؟

یافته‌ها نشان داد که مولفه‌های اصلی الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی در بانک‌های خصوصی را می‌توان در ۴ طبقه اصلی طبقه‌بندی کرد که عبارتند از: نگاه فرایندی، بسترسازها، نتایج و ارزش‌آفرین‌ها.

سوال حاضر به منظور طراحی الگوی یکپارچه و در راستای هدف اصلی پژوهش مطرح شده تا پس از شناسایی مولفه‌های فرعی و اصلی، و شناخت چگونگی ارتباط بین مولفه‌ها با استفاده از مطالعه منابع و یافته‌های مربوط به سوالات قبلی پژوهش، نگاره مربوط به الگوی پیشنهادی ترسیم گردد. در تبیین یافته‌های مربوط به این سوال می‌توان گفت که اثربخشی آموزش، زمانی محقق خواهد شد، که تمامی فرایندها، عناصر، نتایج آموزش مورد ارزیابی قرار گیرد و به واحد آموزش بانک‌ها به صورت بخشی از فرایند کلان منابع انسانی نگریسته شود تا بدین ترتیب مقدمات ایجاد یک فرایند نظاممند و سیستماتیک را فراهم کرد، در واقع اثربخشی زمانی ظهور و بروز خواهد کرد که همه‌ی ارکان و رده‌های بانک‌ها در فرایند آموزش دخیل باشند و در کنار این امر، ارزشیابی آموزشی که نقشی پیشگیرانه و اصلاح‌گرایانه بر عهده دارد، به شیوه‌ای مطلوب و نظاممند انجام شده و دارای نظام مشخصی باشد و به صورت مستمر عمل نماید. در همین راستا، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن نقاط ضعف، قابل بهبود و قوت بانک‌ها در عرصه آموزش و توسعه منابع انسانی، تلاش نموده است تا الگویی را پیشنهاد نمایند که به یکپارچه‌سازی ارزشیابی و اثربخشی آموزش منجر شود، همانگونه که اشاره شد، الگوی پیشنهادی دارای چهار مولفه‌ی اصلی نگاه فرایندی، بسترسازها، نتایج و ارزش‌آفرین‌ها می‌باشد که در ادامه هر کدام از این مولفه‌ها مورد بحث و نتیجه‌گیری قرار می‌گیرد.

نگاه فرایندی: یافته‌ها نشان داد که مولفه‌های ارزیابی فرایندها، ارزیابی عناصر، مدیریت انتقال یادگیری، ایجاد یکپارچگی را می‌توان زیرمجموعه این مولفه در نظر گرفت. منظور از نگاه فرایندی این است که در بازطراحی نظام ارزشیابی و اثربخشی، می‌بایست کلیه‌ی فرایندها، و عناصر آموزش مورد ارزیابی قرار گرفته و در راستای دستیابی به اهداف کلان سازمانی، مدیریت انتقال یادگیری در دستور کار قرار گرفته و در انجام این امر یکپارچگی بین ارزیابی و اثربخشی مد نظر قرار گیرد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت، تا زمانی که به آموزش با نگاهی فرایندمحور نگریسته نشود، فعالیت‌ها و

اقدامات انجام شده به صورت جزیره‌ای انجام شده و موجبات عدم اثربخشی یا اثربخشی پایین خواهد شد. چرا که آموزش اثربخش، نیازمند نگاه سیستمیک و فرایندی است.

بسترسازها: این مولفه شامل زیرمولفه‌های آگاه سازی و اطلاع رسانی، فرهنگ سازی، بازخورد، مشارکت و حمایت می‌شود که می‌توانند زمینه‌ی لازم برای اجرای بهینه‌ی فرایند ارزشیابی را فراهم سازند و در صورت وجود مشکل در هر یک از این زیرمولفه‌ها، ارزشیابی به صورت کامل اتفاق نخواهد افتاد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت نقش بسترسازها در چگونگی اجرایی شدن کل فرایند آموزش نمود پیدا می‌کند که فرایند ارزشیابی آموزشی نیز جزئی از فرایند آموزش می‌باشد. اطلاع‌رسانی در خصوص اهداف آموزشی، سرفصل‌های دوره، مدت دوره، مکان برگزاری و ... موجب می‌شود تا یادگیرندگان با آمادگی ذهنی در دوره شرکت کرده و نهایت استفاده را از مطالب ارائه شده در دوره بکنند، همچنین این کار باعث می‌شود، مدیران و سرپرستانی که کارکنان تحت مدیریت آنان در دوره شرکت می‌کنند، از مشخصات دوره‌ی برگزار شده اطلاع یافته و و پس از رجوع آنان به محل کار از دانشی که به تازگی کسب کرده‌اند، در جهت بهبود کار استفاده نمایند؛ در واقع این اطلاع‌رسانی زمینه ای را برای آگاه سازی کارکنان و مدیران فراهم می‌آورد تا بدین ترتیب به نقش آموزش در بانک‌ها آگاه شده و نه تنها مانع این فرایند نباشند بلکه موجبات همراهی آنان را نیز فراهم آورد. از سوی دیگر این امر می‌تواند فرهنگ سازی استفاده از ارزشیابی آموزشی را فراهم آورد تا کارکنان و مدیران در ارزشیابی همکاران خود از محافظه‌کاری، رفتار توأم با مسامحه اجتناب کرده و واقعیت‌ها را گزارش نمایند، در واقع فرهنگ استفاده از ابزارهای ارزشیابی و نیز نتایج حاصل از آن، نیازمند اطلاع‌رسانی و آگاه‌سازی کارکنان و مدیران بانک‌ها می‌باشد. یکی از حیاتی‌ترین عناصر هر ارزیابی، ارائه بازخورد به ارزیابی‌شوندگان است، چرا که بدون ارائه بازخورد نمی‌توان انتظار تغییر و بهبود شرایط را داشت، در واقع بواسطه‌ی بازخورد است که نقص‌ها و کاستی‌های شناسایی شده از طریق ارزشیابی را می‌توان رفع نمود و حمایت افراد مختلف را جلب نمود. بازخورد می‌تواند به صورت فردی و گروهی ارائه شود، همچنین می‌تواند به صورت رسمی و سازمانی و یا غیررسمی و دوستانه به اطلاع مخاطبان برنامه‌های مختلف برسد. همچنین بازخورد می‌تواند مخاطبان مختلفی داشته باشد از جمله یادگیرندگان، مدیران، سرپرستان، مدرسان که اطلاعات ارائه شده در هر یک از گزارش‌های بازخورد به فراخور مخاطبان آن می‌بایست متفاوت باشد. یکی دیگر از عناصر مهم در راستای فراهم کردن زمینه‌های انجام ارزشیابی آموزشی به صورت مطلوب، مشارکت و حمایت مدیران بانک‌ها از فرایند آموزش می‌باشد. چرا که بدون حمایت و مشارکت مدیران، برنامه‌های آموزشی محکوم به شکست خواهد بود، در واقع اگر حمایت و مشارکت مدیران در فرایند ارزشیابی جلب شود، سایر همکاران نیز مباحث مربوط به ارزشیابی را جدی گرفته و در به سرانجام رساندن مطالب آموخته شده از دوره‌های آموزشی، سهل انگاری نخواهند کرد. همچنین در اینصورت مدیران و سرپرستان خود را شریک در برنامه‌های آموزشی و اثربخش شدن

آموزش‌ها خواهند دید و همین موضوع باعث فرهنگ‌سازی، و ایجاد روحیه همدلی جهت پیشبرد اهداف بانک‌ها خواهد شد. در نهایت باید گفت که هر یک از این عناصر به نوعی به هم مرتبط و درهم تنیده هستند که با وجود مشکل در یکی از این عناصر، سایر عناصر نیز دچار مشکل شده و موجب خواهد شد، فرایند ارزشیابی آموزشی به درستی اتفاق نیفتد. لذا مجموع این مولفه‌ها تحت عنوان مولفه‌ی بسترساز نامگذاری شد تا با فراهم آمدن آن‌ها، زمینه‌های لازم جهت اثربخشی هرچه بیشتر آموزش فراهم گردد.

ارزش آفرین‌ها: این مولفه نیز شامل زیرمولفه‌های تاثیر نتایج در ارزیابی عملکرد، تاثیر نتایج در ارتقا و انتصاب، تاثیر نتایج در پرداخت و جبران خدمات می‌شود. این زیر مولفه‌ها بدان معنا هستند که پس از انجام فرایند ارزشیابی و حصول نتایج مربوط به آن، این نتایج می‌بایست برای مخاطبان برنامه‌های آموزشی ارزش افزوده ایجاد نمایند، در واقع این مولفه نشان دهنده‌ی ارتباط واحد آموزش و توسعه با فرایندهای منابع انسانی است تا بدین ترتیب جایگاه و منزلت واحد آموزش و توسعه در بانک‌ها بهبود یابد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت برخی از اقدامات هستند که به نتایج ارزشیابی آموزشی اعتبار و ارزش می‌بخشند. یکی از این اقدامات این است که بخشی از امتیازات ارزیابی عملکرد به دوره های آموزشی که فرد در بانک می‌گذراند اختصاص یابد، در واقع در ارزیابی نتایج میان مدت و بلندمدت، توجه به فرایند ارزیابی عملکرد کارکنان امری حیاتی بوده و می‌تواند به عنوان شاخصی برای قضاوت در خصوص اثربخش بودن یا نبودن برنامه‌های آموزشی مد نظر قرار گیرد. یکی دیگر از اقداماتی که می‌تواند در اثربخش کردن هرچه بیشتر برنامه‌های آموزشی نقش آفرینی کند، این است که دوره‌های آموزشی که افراد با موفقیت سپری کرده باشند به عنوان الزامی برای ارتقا و انتصاب در نظر گرفته شود و در زمان انتصاب از واحد آموزش و توسعه استعلام شود که آیا فرد مورد نظر از حیث آموزشی صلاحیت لازم را برای انتصاب در پست جدید را دارد یا خیر و اینکه دوره‌های گذرانده شده توسط ایشان از کیفیت لازم برخوردار بوده یا خیر. تا بدین ترتیب افراد ترغیب به حضور فعال در دوره‌های آموزشی شده و در اجرای دوره‌های آموزشی اثربخش، واحد آموزش و توسعه را حمایت و پشتیبانی کنند. آخرین اقدام در راستای ارزش آفرینی برای آموزش‌های سازمانی این است که کارکنانی که در برنامه‌های آموزشی شرکت کرده و آنرا با موفقیت سپری کرده و نقش پر رنگی در اثربخش شدن برنامه‌های آموزشی ایفا می‌کنند، می‌بایست تفاوتی در جبران خدمات و پاداش آموزشی آنان باشد و افرادی که تلاشی برای حضور فعال و موثر در دوره‌های آموزشی ندارند، از مزیت‌های مربوط به پرداخت و جبران خدمات بی‌بهره باشند تا زمینه‌ی لازم جهت مشارکت و همکاری هرچه بیشتر کارکنان با واحد آموزش و توسعه فراهم گردد.

سوال پنجم: تا چه اندازه الگوی تدوین شده از نظر متخصصان حوزه ارزشیابی آموزشی، از اعتبار لازم برخوردار است؟

نتایج این بررسی نشان داد که تمام معیارهای الگوی پیشنهادی میانگین بالای ۳ را کسب کرده‌اند به عبارت دیگر از نظر متخصصان مولفه‌ها و روابط میان آنها در تمامی ابعاد شش گانه به ترتیبی که در ادامه ذکر می‌شود مورد تایید قرار گرفت: اعتبار ($M=4.32$, $SD=0.99$)، مقبولیت، ($M=4.11$, $SD=1.60$)، جامعیت ($M=4.10$, $SD=1.31$)، ادراک‌پذیری ($M=4.03$, $SD=0.96$)، کاربردپذیری ($M=3.78$, $SD=1.61$)، نوآوری ($M=3.69$, $SD=2.21$). با وجود اینکه تمامی ابعاد الگو میانگین بالای ۳ را کسب کرده‌اند ولی در میان ابعاد شش گانه، بعد اعتبار بیشترین امتیاز و بعد نوآوری کمترین امتیاز را به خود اختصاص داده است. در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که الگوی پیشنهادی از دیدگاه متخصصان مورد تأیید بوده و دارای اعتبار می‌باشد.

پیشنهادهای

به منظور استفاده‌ی بهینه از الگوی طراحی شده، در زمان برنامه‌ریزی و طراحی دوره‌های آموزشی، طرح ارزشیابی متناسب با اهداف دوره تدوین شده و ابزارهای و شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها در آن تعیین شود.

به منظور فرهنگ‌سازی، نتایج بدست آمده از ارزشیابی را به صورت دوره‌ای و منظم منتشر نماید. بازخوردهای لازم در خصوص نتایج دوره‌های آموزشی را به مدیران ارشد، سرپرستان و کارکنان شرکت‌کننده در برنامه‌های آموزشی ارائه نمایند تا بدین ترتیب آگاه‌سازی و اطلاع‌رسانی و بهبود جایگاه آموزش در سازمان اتفاق بیافتد.

ارائه اطلاعات لازم به کارکنان سازمان در خصوص اهداف آموزش و ارزشیابی آموزشی به منظور ایجاد آگاهی درخصوص فرایندهای آموزش در سازمان و نهادینه کردن آن.

توجیه مدیران و کارکنانی که در برنامه‌های آموزشی شرکت می‌کنند، و شفاف‌سازی نقش آنان در اثربخش شدن برنامه‌های آموزشی سازمان.

ایجاد سازوکارهای لازم در راستای ارتباط بین فرایندی میان فرایندهای منابع انسانی و آموزش به منظور غلبه بر چالش‌های مربوط به آن.

محدودیت

به منظور اجرای بهینه و مطلوب پژوهش حاضر، پژوهشگران در صدد بررسی وضعیت آموزش و توسعه در کلیه‌ی بانک‌های خصوصی به صورت سرشماری (همه شماری) بودند که عدم تمایل دو مورد از مسئولان آموزش بانک‌های خصوصی موجب شد پژوهش با نمونه‌گیری انجام شود

۵. منابع

1. Edwards JS. Factors affecting training transfer in supervisors and hourly employees in a manufacturing organization [PhD Thesis]. [Lismore]. Southern Cross University; 2013.

2. Mahdavi, Z., Fayyaz, I. Identifying the Effective Factors in Effectiveness of the On-the-Job Training Courses for Presenting the Structural Model. *Educational Psychology*, 2014; 10(32): 115-137.
3. Youzbashi A. Investigating the Effective Factors on Improving the Effectiveness of training Courses of National Iranian Oil Company and Providing Appropriate Training Effectiveness Model [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Tehran; 2010.
4. Mohammadpour Zarandi H, Taghavifard SM. Calculation the Return on Investment Rate (ROI) of the Specialized Courses of Tehran Municipality. *Journal of Urban Economics and Management*. 2014 Dec 10;2(8):1-6.
5. Sepeng S, Miruka CO. Transfer of Learning Challenges Experienced by Employees in Selected Departments of the North West Province. In *Proceedings of 8th Annual London Business Research Conference 2013* Jul.
6. Abili K, Kharrazi S K, Sobhaninejad M, Youzbashi A. Developing an Effective Model of Learning Transfer in order to Return on Investment in the Development of Human Resources Emphasizing on Urban Management, *Journal of Urban Economics and Management*, 2015;3 (11):79-98
7. Kirkpatrick DL. Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs: Easyread super large 24pt edition. ReadHowYouWant. com; 2009 Jan 28.
8. Phillips JJ, Brantley W, Phillips PP. Project management ROI: A step-by-step guide for measuring the impact and ROI for projects. John Wiley & Sons; 2011 Sep 20.
9. Holton E. Implementing evidence-based practices: Time for a national movement? *Human Resource Development Review*, 2004; 3(3):187–198.
10. Khorasani A. Doosti H. Measuring training effectiveness in organizations (operational guideline). Industrial research & training center of Iran publisher. Tehran. 2012.
11. Taheri M. Designing an Operating Training Model: A Study Based on Grounded Theory, *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*, 2016; 3(9): 137-161.
12. Abtahi SS, Jafarinia S. Designing an Effectiveness Measurement Model for Educational Systems. *Journal of Research in Human Resources Management*, 2009; 1(4): 25-46.
13. Bakhtiari Y., Kiyanimanesh K. Educational evaluation patterns (emphasizing on modern and applied experiences), Tammadon Elmi Publications, Tehran, 2014.
14. Hojjati H, Mehralizadeh Y, Farhadirad H, Alostany S, Aghamolaei M. Assessing the effectiveness of training outcome based on Kirkpatrick model: case study. *Quarterly Journal of Nursing Management*, 2013; 2(3):35-42.
15. Hall B. LeCavalier, J. The case for level 3. *ASTD Learning Circuits*. 2000. [Online] Available at: <http://www.learningcircuits.org/nov2000/hall.html>.
16. Debra PE, Berge ZL. Evaluation and eLearning. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2006;7(1):124-131.
17. Khorasani A. Rashtiani B. A holistic approach to training effectiveness (practical guide for implementing of ROI). Industrial research & training center of Iran publisher. Tehran. 2012.
18. Jafari, M. Quality service training courses for managers and commanders of the police. *The Quarterly Management on Police Training*, 2015; 1394(29): 1-22.

19. Ghasemi N. Effectiveness evaluate of training courses in Ansar Bank based on TOTADO model. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2019.
20. Ezzati M, Youzbashi A, Shateri K. Assessing the current situation of training courses and providing a qualitative model for improving the effectiveness of training courses (case study: state tax organization). *Journal of training and development of human resources*. 2017 Apr. 4; 12(127-148).
21. Mohseni P. Evaluating the effectiveness of in-service training courses in Ansar Bank Based on CIPP model. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2016.
22. Mokhtari Z. Evaluating the effectiveness of in-service training courses in Ansar Bank Based on Holton model. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2016.
23. Mokhtari Z. The implementation of the fourth level of Kirkpatrick's model with ROE logic to evaluate the effectiveness of training courses of Ansar Bank. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2017.
24. Perez-Soltero A, Aguilar-Bernal C, Barcelo-Valenzuela M, Sanchez-Schmitz G, Meroño-Cerdan AL, Fornes-Rivera RD. Knowledge Transfer in Training Processes: Towards an Integrative Evaluation Model. *IUP Journal of Knowledge Management*. 2019 Jan 1; 17(1).
25. Langmann S, Thomas SR. Rethinking training evaluation: omnidirectional evaluation, range of audience and intentional change. *The International Journal of Human Resource Management*. 2019 Jul 4; 30(12):190-230.
26. Mohammad S. A case Study on exploring the relevance of evaluation characteristics in designing an evaluation approach on behaviour level on training effectiveness [MA dissertation]. [Netherlands]. University of Twente. 2016.
27. Moldovan L. Training outcome evaluation model. *Procedia Technology*. 2016 Jan 1; 22: 184-190.
28. Chukwu G. Participatory evaluation: an action research intervention to improve training effectiveness. [Doctoral dissertation]. [England]. University of Liverpool. 2015.
29. Jain S, Jain R. An empirical assessment of training effectiveness in Indian banks. *Management and Labour Studies*. 2015 Aug; 40(3-4):333-346.
30. Karthikeyan K, Karthi R, Graf DS. Impact of Training in Indian Banking Sector-An Empirical Investigation. *International Journal of Business and Management*. 2010 Jul 1; 5 (7):77.
31. Creswell JW, Poth CN. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications; 2016 Dec 19.
32. Graneheim UH, Lundman B. 2004Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*. Feb 1;24(2):105-120

بررسی رابطه بین انتقال مهارت های مدیریتی و جانشین پروری با نقش میانجی مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان

ایرج سلطانی^{۱*}

نوید ایزدی^۲

الهام احسانی فرید^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۲۷)

چکیده

توسعه اقتصادی و تخصصی شدن نیروی کار بعنوان یک مزیت رقابتی پایدار در به حداکثر رساندن عملکرد سازمانی، موجب رقابت بین کارکنان متخصص و ماهر برای تصدی منصب های کلیدی سازمان هاست؛ لذا جانشین پروری می تواند نیازهای جامعه را در دستیابی به دانش و مهارت نیروی کار متناسب با معیارهای جهانی محقق نماید. بدین منظور مطالعه حاضر رابطه بین انتقال مهارت های مدیریتی به زیردستان و جانشین پروری را با توجه به نقش میانجی مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان، بررسی و آن را در قالب یک الگوی مفهومی بازنمایی و مورد سنجش قرار داده است. این مطالعه به صورت توصیفی-همبستگی، در سال ۱۳۹۸ با جامعه آماری که شامل ۴۳۲ نفر از مدیران، معاونین، روسا و سرپرستان شرکت فولاد مبارکه و حجم نمونه ۲۰۵ نفر، که از طریق جدول مورگان به دست آمد، به روش تصادفی ساده انجام شد. ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته، با تعداد ۷۶ سؤال بود. روایی محتوایی، صوری و سازه (به روش تحلیل عامل تاییدی) و پایایی با روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۸) اندازه گیری شد. داده ها با روش حداقل مربعات جزئی و نرم افزارهای SPSS و SmartPLS ۲،۰،۳ تحلیل شد. یافته های تحقیق نشان داد که بین انتقال مهارت های مدیریتی (فنی، ادراکی، انسانی و حرفه ای) و جانشین پروری رابطه معناداری وجود دارد، همچنین بین انتقال مهارت های مدیریتی و مربیگری و بین جانشین پروری و مربیگری رابطه معناداری وجود داشت. نتایج این مطالعه می تواند به عنوان گامی موثر در جهت تبیین اهمیت نقش مربیگری در انتقال مهارت های مدیریتی و جانشین پروری در سازمان ها به کار برده شود.

کلمات کلیدی: جانشین پروری، مربیگری، مهارت ادراکی، مهارت انسانی، مهارت حرفه ای، مهارت فنی.

^۱ استادیار گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، اصفهان، ایران. مسئول مکاتبات: soltani134@gmail.com

^۲ دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت اجرایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، اصفهان، ایران. n.izadi263@yahoo.com

^۳ دانشجوی دکتری رشته مدیریت دولتی گرایش منابع انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، ایران. eehsanifarid@gmail.com

۱. مقدمه

با توجه به تحولات حیرت‌آور درون و برون حوزه کسب‌وکار و نوآوری‌های جدید و مزیت رقابتی، یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی سازمان‌ها، سرمایه انسانی و افزایش نیاز به مدیران توانمند به‌عنوان منابع ارزش‌آفرین در محیط‌کار در سال‌های آینده است. در رویارویی و حل‌مسئله، رویکردهای مختلفی از جانب سازمان‌ها دنبال می‌شود. سازمان‌های بسیاری استعداد را به‌عنوان یک منبع راهبردی مهم شناخته‌اند (۱). مدیران و رهبران نقش تعیین‌کننده و جایگزین‌ناپذیری در توفیق یا شکست سازمان‌ها دارند. هیچ سازمانی را نمی‌توان یافت که رشدی مستمر و موفقیتی پایدار را تجربه کرده باشد، مگر آنکه توسط مدیر یا تیمی از مدیران و رهبران شایسته و کارآمد، اداره و هدایت شده باشد. دنیای سازمانی آینده نیز به تعداد بیشتری از مدیران و رهبران نیازمند است. علاوه بر این تمرکز بر کسب استعداد از منابع خارجی یک راهبرد بلند مدت موفق نخواهد بود، بلکه سازمانها باید راهبرد توسعه‌ی استعداد از درون را دنبال کنند تا اطمینان حاصل شود که کارکنان از مهارت و شایستگی‌های ضروری، برای بکارگیری راهبردهای کسب و کار برخوردار هستند (۲). پژوهش‌های متعدد تجربی حاکی از آن است که علیرغم ضرورت ورود افکار و اندیشه‌های جدید مدیریتی، سازمان‌های موفق به میزان قابل توجهی به درون‌زایی تأکید دارند و تلاش می‌کنند تا با شناسایی و پرورش استعداد‌های مدیریتی درون سازمانی از تأمین نیازهای آتی خود به مدیران شایسته و اثربخش اطمینان حاصل نمایند، از طرفی نتایج پژوهش‌ها از کمبود نیروهای مدیریتی و افزایش نیاز سازمان‌ها به مدیران به مراتب توانمندتر، مستعدتر، ماهرتر و شایسته‌تر از مدیران امروزی در سال‌های آینده حکایت می‌کند. واقعیت این است که شناسایی و بهره‌گیری از مدیران شایسته، یکی از اساسی‌ترین چالش‌های پیش‌روی سازمان‌ها برای عبور از وضعیت دشوار فرداست (۳).

سازمان‌های امروزی برای باقی‌ماندن در عرصه رقابت، ناگزیر به اتخاذ رویکردهای نوین در امر نگهداری و پرورش منابع انسانی خود به عنوان مهم‌ترین سرمایه‌های سازمان هستند. کارکنان سازمان‌های حرفه‌ای به گردانندگان اصلی جریان کار و شرکای سازمان تبدیل شده‌اند. از سویی چنین سازمان‌هایی به مدیرانی کارآمد و اثربخش نیاز دارند. مهارت‌های مدیریتی هر سازمان و در نهایت کیفیت مدیریت هر سازمان، تعیین‌کننده‌ی چگونگی اداره منابع انسانی آن سازمان است. منظور از مهارت، توانایی به کار بردن دانش و تجربه شخصی است. مدیران برای داشتن کارایی لازم، نیازمند مهارت‌های اساسی هستند به طوری که به عملکردی مطلوب منجر شود (۴). جانشین‌پروری فرآیندی است که طی آن کارمندان مناسب برای تصدی پست‌های مدیریتی رده بالا و کلیدی یک سازمان، از میان افراد واجد شرایط و بااستعداد انتخاب می‌شوند (۵). اگر چه این گونه قلمداد می‌شود که جانشین‌پروری یک فعالیت کلیدی در برنامه‌ریزی منابع انسانی است، اما آن‌گونه که باید به آن بها داده نمی‌شود. زمانی که شرکت‌ها به طور ناگهانی چندین نفر از کارکنان کلیدی یا مدیران سطوح بالاتر خود

را از دست می‌دهند و هیچ سازوکار یا فردی برای جایگزینی نیروی کار از دست رفته ندارند، به‌طور بالقوه خودشان را در سخت‌ترین موقعیت‌ها خواهند یافت (۶). از آنجا که سازمان‌های آتی با چالش‌های رقابتی فزاینده‌ای مواجه خواهند بود و برای مدیریت این چالش‌ها به مدیرانی شایسته‌تر و اثربخش‌تر از مدیران کنونی نیاز است، «مدیریت استعدادها» و «مدیریت جانشین پروری» به‌طوری روزافزون از اهمیتی مضاعف در سازمان‌های آینده‌نگر و آینده‌ساز برخوردار می‌شود (۷). مربیگری کلید اصلی توسعه و بهبود استعدادها و به فعلیت رساندن استعدادهای بالقوه است. مربی، افراد را تشویق می‌کند که به جای توجه به نقاط ضعف و کمبودهایی که دارند، بر نقاط قوت خود متمرکز شوند و آن در تضاد با دیدگاه سنتی است؛ دیدگاهی که به افراد توصیه می‌کند تا نقاط ضعف خود را بشناسند و آنها را برطرف کنند (۸). با توجه به مذاکرات صورت گرفته با مدیران ارشد در شرکت فولاد مبارکه، سالانه تعدادی از مدیران ارشد صف و ستادی، به دلایل مختلف، از جمله بازنشستگی، جابجایی شغلی، ارتقا و... پست سازمانی خود را ترک می‌کنند و مجتمع فولاد مبارکه اصفهان که به‌عنوان سازمانی متعالی و قطب صنعتی کشور محسوب می‌شود، برای انتخاب جایگزین مناسب این افراد، همواره با معضلاتی روبرو می‌باشد و این معضل سازمان را متحمل ضرر و زیان‌های سنگین و جبران‌ناپذیر می‌نماید. با بررسی‌های دقیق و به‌عمل آمده در مجتمع فولاد مبارکه اصفهان، مشخص شد که هیچ‌گونه مدل بومی به منظور انتقال مهارت‌های مدیریتی و جانشین‌پروری با توجه به روش مربیگری در رده‌های بالای مدیریتی در این مجموعه وجود نداشته و مدیران ارشد منابع انسانی در مجتمع فولاد مبارکه، برای طراحی استراتژی‌های انتقال مهارت‌های مدیریتی و جانشین‌پروری، با توجه به روش مربیگری، در سطوح بالای سازمانی، مرجع و مدل مشخصی را الگوی خود قرار نمی‌دهند. در همین راستا این پژوهش بر آن است تا ضمن بررسی رابطه بین انتقال مهارت‌های مدیریتی به زیردستان و جانشین‌پروری، با نقش میانجی مربیگری در جهت استقرار کامل مدیریت جانشین‌پروری، این خلأ مطالعاتی را پوشش دهد.

هدف اصلی و اهداف فرعی پژوهش:

تعیین رابطه بین انتقال مهارت‌های مدیریتی به زیردستان با جانشین‌پروری با توجه به نقش میانجی مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان.

هدف‌های فرعی

۱. تعیین رابطه بین انتقال مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی و حرفه‌ای) و جانشین‌پروری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان.

۲. تعیین رابطه بین انتقال مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی و حرفه‌ای) و مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان

فرضیات پژوهش:

بین انتقال مهارت‌های مدیریتی به زیردستان با جانشین پروری با توجه به نقش میانجی مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه های فرعی

بین انتقال مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی و حرفه‌ای) و جانشین پروری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان رابطه معناداری وجود دارد.

بین انتقال مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی و حرفه‌ای) و مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان رابطه معناداری وجود دارد.

مبانی نظری پژوهش

در مقاله حاضر مفاهیمی چون مهارت‌های مدیریتی، جانشین پروری و مربیگری تبیین شده است. مدیران، مهمترین عامل تضمین کننده موفقیت یا شکست سازمان‌ها هستند و کیفیت مدیریت در تمامی سطوح، بر اثربخشی سازمان تاثیر می‌گذارد. مهارت‌های مدیریتی هر سازمان چگونگی اداره منابع انسانی آن را تعیین می‌کند. مهارت‌های مورد نیاز مدیران توسط رابرت آل کاتز به سه صورت فنی، انسانی و ادراکی مطرح گردید. از دیدگاه وی ترکیب مناسب این مهارت‌ها با ارتقای فرد در سطوح مدیریت از سرپرستی تا مدیریت عالی سازمان تغییر می‌کند. هم‌چنان که شخص از سطوح پایین به سطوح بالای سازمان ارتقاء می‌یابد، برای اعمال مدیریت اثربخش به مهارت فنی کمتر ولی به مهارت ادراکی بیشتری نیازمند است. سرپرستان در سطوح پایین تر سازمان به مهارت فنی قابل ملاحظه‌ای نیاز دارند، زیرا غالباً از آنها خواسته می‌شود که کارکنان تحت سرپرستی خود را آموزش دهند، در مقابل مدیران در سطوح بالای سازمان نیاز کمتری به دانستن مهارت‌های فنی برای انجام وظایف خاص سطح عملیاتی دارند، آنها باید قادر باشند که رابطه متقابل همه این کارکردها و وظایف را در تحقق هدف‌های کل سازمان تشخیص دهند. در حالی که میزان مهارت‌های فنی و ادراکی مورد نیاز در سطوح مختلف مدیریت متغیر است، شاخص مشترکی که در همه سطوح اهمیت یکسانی دارد مهارت انسانی است (۹). بسیاری از متخصصان علم مدیریت، مهارت‌های متنوعی را برای مدیران ارائه داده‌اند، که می‌توان به مهارت‌های فنی، ادراکی، انسانی، حرفه‌ای، آموزشی، اداری، مهارت طراحی و حل مسئله و مهارت تشخیص و توانایی‌هایی چون تحصیلات، شخصیت، تصمیم‌گیری و توانایی جذب حمایت‌های مردمی و برقراری ارتباطات مؤثر، با افراد و نهادها اشاره نمود (۱۰). در یک دسته بندی مهارت‌های مدیریتی^۱ شامل مهارت فنی، مهارت انسانی، مهارت ادراکی و مهارت حرفه‌ای می‌باشد.

۱. Managerial skills

۱- مهارت فنی^۱

مهارت فنی توانایی به کار بردن دانش، روش‌ها، فنون و ابزارهایی است که لازمه انجام وظایف خاص است و از طریق تجربه، تحصیل و کارورزی کسب می‌شود (۱۱). ویژگی بارز مهارت فنی آن است که به بالاترین درجه شایستگی و خبرگی در آن می‌توان دست یافت، زیرا این نوع مهارت؛ دقیق، مشخص، دارای ضوابط عینی و قابل اندازه‌گیری است. از این رو، کنترل و ارزشیابی آن، هم در جریان آموزش و هم در مرحله کاربرد و عمل آسان است (۱۲).

۲- مهارت انسانی^۲

مهارت‌های انسانی یعنی داشتن توانایی و قدرت تشخیص در زمینه ایجاد محیط تفاهم، همکاری و انجام دادن کار به وسیله دیگران، فعالیت مؤثر به عنوان عضو گروه، درک انگیزه‌های افراد و تأثیرگذاری بر رفتار آنها است (۱۳). برخی از اجزای مهارت‌های انسانی؛ شامل روحیه کارگروهي، انگیزش و اعتمادسازی است (۱۴).

مهارت انسانی یعنی شناخت مبانی و الگوهای ارتباطی از یک طرف و از طرف دیگر شناخت ویژگی‌های روان‌شناختی و اجتماعی و برقراری تعادل بین این دو مقوله است. با مهارت انسانی می‌توان سختی‌های شرایط محیط کار را تعدیل نمود (۱۵).

۳- مهارت ادراکی^۳

مهارت‌های ادراکی، توانایی درک و تشخیص این نکته است که کارکردهای گوناگون سازمان با یکدیگر وابسته است و تغییر در هر یک، بخش‌های دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. توانایی فهمیدن پیچیدگی‌های سازمان و آگاهی از این که آیا شخص در خور شرایط سازمان عمل می‌کند یا نه (۱۶). مهارت ادراکی چیزی نیست که بتوان با یک دوره آموزشی نظری، صرفاً آن را ایجاد کرد، بلکه فکر کارکنان باید تغییر کند و در واقع اندیشه ادراکی تبدیل به کنش ادراکی شود (۱۵).

۴- مهارت حرفه‌ای^۴

حرفه‌ای گرایی را اقدام، اهداف و کیفیت‌هایی که حرفه‌ای بودن شغل یا شخص را مشخص می‌کنند، تعریف می‌شود. بارتلی‌بای^۵ (۲۰۱۱) در تحقیقی مهارت‌های حرفه‌ای را شامل مهارت‌های: رهبری، تعیین اهداف و حل مسئله می‌داند (۱۷).

یکی از مهارت‌های اصلی مدیران، تقویت توان داخلی به منظور ایجاد کیفیت برتر است، چرا که هر مدیر متعهد است افراد را برای پذیرش مسئولیت‌های بیشتر آماده سازد (۱۸).

۱. Technical skills

۲. Human skill

۳. Conceptual skill

۴. Professional skill

۵. Bartleby

مدیریت جایگزین پروری، اشاره به فرایندهایی دارد که طی آن‌ها استعداد‌های انسانی سازمان، برای تصدی مشاغل و مناصب کلیدی آن در آینده، شناسایی شده و از طریق برنامه‌ریزی‌های متنوع آموزشی و پرورشی برای تصدی این مشاغل آماده می‌شوند. استفاده از استعداد‌های بالقوه کارکنان از سازنده ترین و ارضا کننده‌ترین کارهای یک مدیر است. در سازمان‌ها به ویژه سازمان‌های بزرگ، گاه استعداد‌های فردی به طور کامل مورد بهره‌برداری قرار نمی‌گیرد و ناشناخته باقی می‌ماند، در حالی که کمک به افراد، در جهت بهره‌برداری از توانایی‌های بالقوه خودشان هم به نفع آنها و هم به نفع سازمان است، زیرا دارایی‌های انسانی در مقایسه با انواع دارایی‌ها می‌تواند از لحاظ ارزش افزایش یابد و کارمندی که مهارت‌ها و توانایی‌های خود را پرورش می‌دهد منبعی با ارزش‌تر است (۱۹).

جانشین پروری

برنامه جانشین پروری تضمین می‌کند که یک سازمان، کارکنان درست و مناسبی را برای عملکرد بالاترین کارایی داراست (۲۰). طبق نظریه هیلز جانشین پروری یک استراتژی هوشمند مدیریت استعداد می‌باشد که می‌تواند موجب حفظ استعداد در درون سازمان باشد و سازمان را از مهارت‌های مورد نیاز برای پاسخ به تغییرات سریع که محیط تجاری امروزی به وجود می‌آورد، مطمئن سازد (۲۱). بر اساس یک پژوهش در سال ۲۰۰۴، سازمان‌ها سه دلیل اساسی زیر را برای استفاده از نظام مدیریت جانشین پروری ذکر کرده‌اند :

- کمک به اجرای طرح‌های راهبردی سازمانی

- شناسایی نیازهای جایگزینی، به عنوان ابزاری برای آموزش‌های هدفمند، پرورش و توسعه کارکنان

- ایجاد منبعی از کارکنان مستعد که قابلیت ارتقاء دارند (۲۲)

مدیریت جانشین پروری یک فرایند نظام‌مند است، که در سازمان‌های متوسط و بزرگ برای بازنشستگی استفاده می‌شود، به طوری که موقعیت‌های کلیدی قبل یا قبل از کار با کارکنان واجد شرایط پر شده است (۲۳).

ابعاد جانشین پروری

۱- خودکارآمدی^۱

خودکارآمدی به معنای باور و اطمینان قلبی فرد در تجهیز منابع شناختی در دستیابی به نتایج مطلوب در حوزه‌ای خاص (۲۴) و به عنوان برداشت افراد از دامنه خاصی از توانایی‌ها، برای انجام اقدامات لازم برای رسیدن به اهداف ارزشمند تعریف شده است. خودکارآمدی به باورهایی همچون کفایت، شایستگی، و قابلیت کنار آمدن با زندگی اشاره دارد. برآورده ساختن و حفظ کردن معیارهای عملکرد، خودکارآمدی را بالا می‌برد و ناکامی در برآورده ساختن و حفظ کردن آن‌ها، آن را پایین می‌آورد.

۱. Self efficacy

افرادی که احساس خودکارآمدی پایینی دارند، احساس می‌کنند که درمانده هستند و نمی‌توانند رویدادهای زندگی خود را کنترل کنند (۲۵).

۲- آمادگی برای تصدی مشاغل بالاتر

آمادگی برای تصدی مشاغل بالاتر روندی است که طی آن، به یک کارمند علاوه بر محول شدن وظایف جدید و بالاتر، حقوق و مزایای بیشتری نیز تعلق می‌گیرد. ارتقاء شغلی موجب افزایش روحیه‌ی کارمندان می‌شود و میزان خلاقیت‌کاری را بالا می‌برد و این مسئله در بلندمدت نیز مزایایی برای سازمان به دنبال دارد. ارتقاء شغلی یا تشویق کارکنان، روشی برای قضاوت و ارزیابی عملکرد کارکنان است، ارزیابی کارمندان یک روش دوره‌ای و سیستماتیک است که بر اساس آن عملکرد افراد در محیط کار و همچنین سطح خلاقیت آن‌ها ارزیابی می‌شود. این روش ممکن است دستاوردها، نقاط ضعف و نقاط قوت بسیاری برای اداره یا سازمان به‌همراه داشته باشد (۲۶).

۳- تسلط مهارتی^۱

پیچیدگی فزاینده جامعه، پیشرفت علم، تکنولوژی و به تبع آن نیازمندی‌ها و گسترش سازمان‌ها ایجاب می‌کند که از مدیران ماهر و کارآمد در اداره مؤثر سازمان‌ها استفاده شود، زیرا بازده عملکرد معقول مدیران است که موجب بقاء و رشد سازمان می‌شود (۲۷). اثربخشی و کارایی مدیران نیز مستلزم داشتن مهارت‌های مدیریتی است و نقصان هر یک از مهارت‌ها احتمال موفقیت مدیر و نهایتاً احتمال موفقیت سازمان را به عنوان یک کل کاهش می‌دهد. بنابراین، هر یک از مهارت‌ها جهت انجام وظایف مدیریت اهمیت دارند (۲۸). به عبارت دیگر، صلاحیت و کیفیت مدیران از نظر مهارت‌های مدیریتی، یکی از مهم‌ترین عوامل استمرار موفقیت در سازمان است. مدیران برای داشتن کارایی لازم، نیازمند مهارت‌های اساسی هستند (۲۹). این مهارت‌ها و توانایی‌ها فعالیت‌های مدیران را در شغل خود و در خارج از محیط شغلی، کارآمد می‌سازد و وجود آن‌ها برای نیل به بهره‌وری سازمان ضروری است و تسلط بر آن‌ها به مدیران رضایت بیشتری می‌دهد و آن‌ها را مطمئن می‌سازد که به پیشرفت و ترقی نیاز دارند (۱۲).

مربی‌گری

مربی‌گری بر جنبه پرورشی و یادگیری تأکید دارد، در حالی که در مدیریت، کارکردهای دیگری مانند نظارت و کنترل، بودجه‌ریزی، گزارش‌گیری و هماهنگی نیز مورد تأکید است. شاید مربی‌گری را نیز بتوان یکی از کارکردهای مدیریت در هدایت و رشد منابع انسانی دانست. از این‌رو یکی از نقش‌های مدیران می‌تواند مربی‌گری باشد (۳۰). جان‌وایت‌مور^۲ مربی‌گری را این‌طور تعریف می‌کند: گشودن قفل

۱. Mastery of skill

۲. John Whitmore

استعداد فرد برای به حداکثر رساندن عملکرد او. فیلیپ روزینسکی^۱ صاحب‌نظر در مربیگری می‌گوید مربیگری یعنی: هنر ایجاد تسهیلات در آزادسازی نیرو و استعداد فرد برای رسیدن به اهداف مهم و با معنی او. مارشال گلداسمیت^۲ یکی از بزرگان مربیگری مدیران ارشد این تعریف را ارائه کرده است: کمک به رهبران موفق تا به تغییر رفتار مثبت و پایدار در خود، کارکنان و سازمان دست یابند. بیکن‌واسپیر^۳ مربیگری را این طور تعریف می‌کنند: یک دیالوگ آگاهانه که هدفش تسهیل در کسب مهارت جدید، امکان و گزینه‌های نوین و بصیرت در رهبری افراد و پیشرفت سازمانی است (۳۱).

مربیگری بر اساس مدل CLEAR

مدل کلیر در مربیگری کسب و کار بسیار مفید است. پیتر هاوکینز^۴ این مدل را در اوایل دهه ۱۹۸۰ توسعه داد. مانند بسیاری از مدل‌های مربیگری، این مدل با استفاده از کلمات اختصاری تعریف شده است. این پنج مرحله یا عناصر عبارتست از: (۳۲)

۱. توافق^۵: توانایی درک اینکه در یک تعامل مربیگری مشخص چه چیزهایی نیاز است و ایجاد توافق با مشتری یا فراگیر بالقوه در مورد فرآیند و روابط مربیگری

۲. گوش دادن فعال^۶: یکی از مهارت‌های مهم است که برای مدیرانی که می‌خواهند مربیگری کنند ضرورتی انکارناپذیر است. گوش دادن یکی از موثرترین عوامل در تغییر افراد و توسعه گروه است. گوش دادن موجب تغییر در نگرش افراد به خود و دیگری می‌شود. فردی که به خوبی و به‌طور فعال گوش می‌دهد بلوغ هیجانی پیدا می‌کند، به تجربه دیگران توجه می‌کند، مقاومت و سرسختی کمتری از خود نشان می‌دهد و دموکرات‌تر می‌شود.

۳. کشف کردن^۷: مربی به فراگیر کمک می‌کند تا خودش، فکرها، باورها، درک و هیجانات جدیدی را که توانایی او را برای اتخاذ اقدام و دستیابی به آنچه برایش مهم است را شناسایی کند.

۴. فعالیت‌های مربیگری^۸: مربی با اقداماتی چون تعیین وظایف، ارزیابی میزان تعهد، حمایت کردن، برنامه‌ریزی اقدامات، مدیریت ریسک، پیگیری بعد از جلسه، تعیین اهداف جدید به افراد در انتقال دانش و تجربیات یاری می‌رساند.

۵. بازخورد^۹: بازخورد در واقع میزان اطلاعاتی است که افراد مسئول انجام کار دریافت می‌دارند و آگاه می‌شوند که تا چه اندازه کوشش‌های آنان در پدید آوردن نتایج مؤثر بوده است. کارکنان با دریافت

^۱. Philip Rozinisky

^۲. Marshal Goldsmith

^۳. Bacon and Spear

^۴. Hawkins, peter

^۵. Contract

^۶. Active listening

^۷. Explore

^۸. Coaching activities

^۹. Review

بازخورد شغلی از کار خویش می‌توانند از عیب‌ها و نقاط ضعف و کاستی‌های خویش آگاه گردیده و درصدد رفع آن برآیند.

پیشینه پژوهش

بارل^۱ (۲۰۱۸) (۳۳) در پژوهشی با عنوان بررسی مربیگری، رهبری به عنوان ابزاری برای بهبود مهارت‌های مدیریت مدیران پروژه، امنیت شبکه و تکنولوژی اطلاعات، به بررسی این رابطه پرداخته است. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که مهارت‌های مدیریتی با به‌کارگیری و توسعه مربیگری مدیریتی افزایش می‌یابد و رابطه معناداری بین مربیگری و مهارت‌های مدیریتی در پروژه‌های IT وجود دارد.

در پژوهش تربلنچی و آلبرتین^۲ (۲۰۱۷) (۳۴) با عنوان طراحی الگوی مداخله مربیگری در حمایت رهبران، برای هدایت به پست‌های ارشد، ضمن بررسی رابطه بین مربیگری و پست‌های ارشد سازمان، به این مسئله تأکید شده است که مربیگری می‌تواند، حمایت مؤثری از مدیران برای ارتقای شغلی و انتخاب جانشین داشته باشد و رابطه معناداری بین مربیگری و هدایت مدیران به سمت پست‌های ارشد سازمان از طریق حمایت و رشد استعدادها می‌باشد.

سیمئون و عزیز^۳ (۲۰۱۶) (۳۵) در پژوهشی با عنوان مربیگری و جانشین‌پروری مدیران مدارس منطقه لاگوس نیجریه، به کاهش کیفیت و نیاز مبرم به منابعی چون چالش‌های مدیریت و وجود مربیگری و منتورینگ به عنوان دروس رایج مدارس مدیریت نیجریه اشاره کردند، تحقیقات آنها نشان داد که رابطه معناداری بین مربیگری و برنامه جانشین‌پروری وجود دارد و این برنامه جانشین‌پروری تفاوت معناداری بین مدارس خصوصی و دولتی ندارد. در این تحقیق به این تأکید شده است که سیاست‌های مربیگری باعث افزایش مهارت‌های مدیریتی، احساس شایستگی و کارآمد بودن مدیران آینده می‌شود.

دینگمن^۴ (۲۰۱۶) (۳۶) در پژوهشی اصول رهبری حمایتی و فرایند جانشین‌پروری را مورد بررسی قرار دادند و نتایج نشان داد که رابطه مثبت و معناداری میان اصول رهبری حمایتی و فرایند جانشین‌پروری وجود دارد.

سامبروک (۲۰۱۵) (۳۷) در پژوهش خود به بررسی طرح‌های جانشین‌پروری و استعدادیابی پرداخت، یافته‌های پژوهش حاکی از دو نکته کلیدی بود: ۱. نیاز به انتقال دانش کافی به افراد؛ ۲. نیاز به انتخاب و آماده ساختن جانشین مناسب.

۱. Barrell

۲. Terblanche & Albertyn

۳. Simeon & Azeez

۴. Dingman

هیلز^۱ (۲۰۰۹)(۲۱) در تحقیقی با عنوان استعدادیابی و جانشین پروری، پنج استراتژی کلیدی را برای جانشین پروری مؤثر می‌داند از جمله هماهنگ کردن برنامه جانشین پروری با استراتژی کسب و کار و ارزیابی پتانسیل رهبری با استفاده از ۳C که یکی از آن‌ها مربیگری است و عنوان می‌کند رابطه معناداری بین مربیگری و جانشین پروری وجود دارد.

قربانی و ملکی (۱۳۹۷)(۳۸) در پژوهشی به بررسی جانشین پروری در سازمان‌ها با نگرشی نظام‌مند برای شکوفایی استعدادها پرداختند، آن‌ها علاوه بر مفهوم و تعاریف جانشین پروری، به معرفی مهم‌ترین مدل‌های مدیریت جانشین پروری پرداختند و چالش‌ها و نکات مهم در پیاده‌سازی مدیریت جانشین پروری در سازمان را مورد بررسی قرار دادند.

سلطانی و همکاران (۱۳۹۶)(۳۹) در پژوهش خود تحت عنوان طراحی و تبیین الگوی جانشین پروری، به طراحی و تبیین الگوی جانشین پروری بر اساس مفاهیم غنی سرمایه انسانی، استعدادیابی و مدیریت استعداد و شایستگی‌ها اقدام نمودند.

سرمد و حاجی آقایی (۱۳۹۵)(۴۰) با بررسی چگونگی انتقال مهارت‌های مدیریتی به زیردستان به منظور جانشین پروری، دریافتند که هر دو گروه مورد مطالعه روش خود الگو بودن مدیر را برای انتقال مهارت‌های قدرشناسی، نوآوری و ابتکار، خودباوری، تفکر منطقی و آینده‌نگری به زیردستان موثرتر از سایر شیوه‌ها دانسته‌اند. همچنین هر دو گروه برای انتقال مهارت ریسک‌پذیری، روش تفویض اختیار و برای انتقال مهارت، رعایت قوانین اداری آموزش ضمن عمل را موثرتر از سایر شیوه‌ها دانسته‌اند. بین نظرات مدیران و معلمان درخصوص نحوه انتقال برخی مهارت‌ها، به زیردستان تفاوت معنادار وجود دارد.

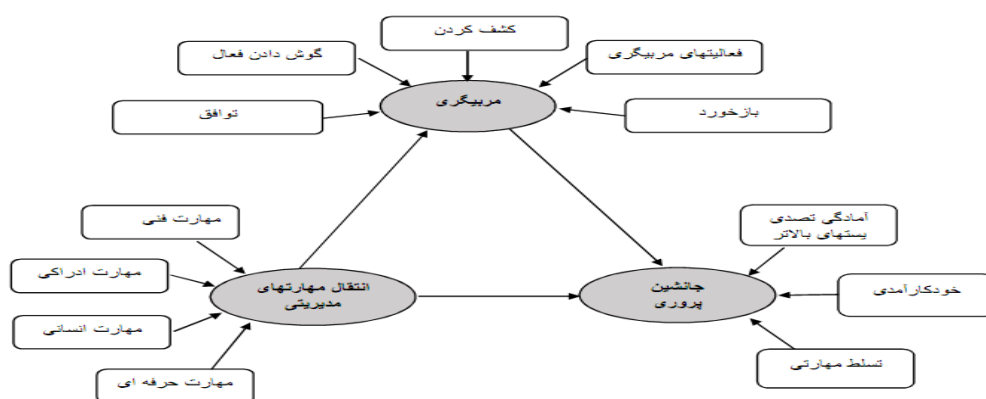
خراسانی و همکاران (۱۳۹۵)(۴۱) در پژوهش خود به بررسی تاثیر مربی‌گری در آموزش منابع انسانی و تبیین مدل مربی‌گری در آموزش منابع انسانی بر اساس نظریه داده بنیاد پرداختند، نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده ۱۱ مقوله کلی، ۱۵ مقوله فرعی و ۶۱ خرده مقوله است، که در قالب مدل پارادایمی شامل شرایط علی (اهداف اولیه و اهداف ثانویه)، عوامل زمینه‌ای (حوزه‌های مدیریتی و بهسازی)، شرایط مداخله‌گر (موانع سازمانی و موانع اطلاعاتی- انگیزشی)، راهبردهای تعاملی (شرایط مربی، مربی و سازمان)، و عوامل پس‌آیندی (مزایای فردی، مزایای سازمانی و معایب طراحی، اجرا و ارزشیابی) قرار گرفت.

رئیزی و دلوی (۱۳۹۴)(۴۲) در تحقیقی، چگونگی انتقال مهارت‌های مدیریتی به زیردستان به منظور جانشین پروری را مورد مطالعه و بررسی قرار دادند. در این تحقیق متغیر مهارت انسانی با میانگین رتبه‌ای ۴/۷۵ دارای بیشترین اهمیت و متغیر توسعه جانشینی با میانگین رتبه‌ای ۳/۰۹

۱. Hills

در مطالعه قلی‌پور و هاشمی (۱۳۹۴) (۴۳) تحت عنوان، تبیین تأثیر منتورینگ و مربیگری بر جانشین‌پروری: با تمرکز بر طرح توسعه فردی، تأثیر منتورینگ و مربیگری بر جانشین‌پروری را مورد بررسی قرار دادند، نتایج حاکی از آن است که کارکردهای توسعه‌ی کار راه‌هی شغلی و مدل‌سازی نقش می‌توانند در اجرای طرح توسعه‌ی فردی مثر مثر ثمر باشند؛ ولی کارکردهای روانی اجتماعی نمی‌توانند تأثیری بر طرح توسعه‌ی فردی داشته باشند.

نخایی و مکتبی (۱۳۹۳) (۴۴) در پژوهش خود به بررسی ارتباط انتقال مهارت‌های مدیریتی به زیردستان و جانشین‌پروری در سازمان منطقه ویژه اقتصادی انرژی پارس استان بوشهر پرداختند. در این پژوهش نوآوری و ابتکار، قدرشناسی، خودباوری، تفکر منطقی و آینده‌نگری، ریسک‌پذیری، روش تفویض اختیار و رعایت قوانین اداری به عنوان ابعاد جانشین‌پروری در نظر گرفته شده است. نتایج نشان داد بین مهارت‌های سه‌گانه مدیران و انتقال نوآوری و ابتکار به زیردستان، رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود ندارد. بین مهارت فنی مدیران و انتقال قدرشناسی به زیردستان، رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود دارد. بین مهارت انسانی مدیران و انتقال خودباوری به زیردستان، رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود دارد. بین مهارت‌های سه‌گانه مدیران و انتقال تفکر منطقی و آینده‌نگری به زیردستان، رابطه معنی‌دار وجود ندارد. بین مهارت فنی مدیران و انتقال ریسک‌پذیری به زیردستان، رابطه معنی‌دار وجود ندارد. بین مهارت فنی مدیران و انتقال روش تفویض اختیار به زیردستان رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود دارد. بین مهارت‌های سه‌گانه مدیران و انتقال رعایت قوانین اداری به زیردستان رابطه معنی‌دار وجود ندارد. با توجه به مبانی نظری و پیشینه تحقیق و همچنین اهداف تحقیق، در یک بررسی کلی، برای جابجایی نظری تحقیق شکل (۱) تدوین گردید.



شکل (۱) مدل مفهومی تحقیق (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۸)

۲. روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش انجام تحقیق در قلمرو تحقیقات توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل ۴۳۲ نفر از معاونین، مدیران، رؤسا و سرپرستان شرکت فولاد مبارکه بود. حجم نمونه از طریق جدول مورگان ۲۰۵ نفر انتخاب گردید و نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی ساده از طبقه معاونین، مدیران، رؤسا و سرپرستان شرکت فولاد مبارکه انتخاب گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته با ۷۶ سوال که در طیف پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است می‌باشد. برای تنظیم پرسشنامه، به ترتیب به منظور سنجش مهارت‌های مدیریتی ابعاد: مهارت‌های فنی، انسانی، ادراکی و حرفه‌ای، برای سنجش جانشین‌پروری، ابعاد: آمادگی تصدی مشاغل بالاتر، خودکارآمدی، تسلط مهارتی و برای سنجش متغیر مربیگری، ابعاد: توافق، گوش دادن، کشف کردن، اقدامات مربیگری و بازخورد، مدنظر قرار گرفت و تعداد ۲۰۵ پرسشنامه جهت تکمیل از طریق پست این شرکت بین جامعه آماری انتخاب‌شده توزیع شد؛ که از این تعداد، ۱۷۳ پرسشنامه بازگشت داده شد. نرخ بازگشت پرسشنامه ۸۵ درصد بود.

روایی پرسشنامه با استفاده از مبانی و مؤلفه‌های علمی و اخذ نظر اساتید مدیریت و کارشناسان تحقیقات نیروی انسانی شرکت فولاد مبارکه به صورت محتوایی مورد تأیید قرار گرفت و روایی سازه نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شد.

به منظور محاسبه پایایی پرسشنامه، ابتدا ۳۰ پرسشنامه بین جامعه آماری انتخاب‌شده توزیع گردید که طبق جدول ۱ ضریب آلفای کرونباخ برای تعداد ۷۶ سوال ۰/۸۸/ تعیین گردید.

جدول (۱)، ضریب آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی پرسشنامه

ردیف	متغیر	تعداد گویه	ضریب آلفای کرونباخ
۱	مهارت فنی	۶	۰/۸۰
۲	مهارت انسانی	۷	۰/۸۲
۳	مهارت ادراکی	۴	۰/۷۸
۴	مهارت حرفه‌ای	۶	۰/۸۰
۵	جانشین پروری (آمادگی تصدی شغل بالاتر)	۸	۰/۸۰
۶	جانشین پروری (خودکارآمدی)	۶	۰/۸۹
۷	جانشین پروری (تسلط مهارتی)	۸	۰/۸۶
۸	مربیگری (توافق)	۵	۰/۹۳
۹	مربیگری (گوش دادن فعال)	۷	۰/۹۵
۱۰	مربیگری (کشف)	۵	۰/۹۳
۱۱	مربیگری (اقدامات مربیگری)	۸	۰/۹۵
۱۲	مربیگری (بازخورد)	۶	۰/۹۴
۱۳	کل پرسشنامه	۷۶	۰/۸۸

روش های مورد استفاده در تجزیه و تحلیل داده ها در جدول ۲ ذکر شده است.

جدول (۲)، روش های تجزیه و تحلیل داده ها

ردیف	روش مورد استفاده	کاربرد	نرم افزار
۱	مدل معادلات ساختاری	بررسی رابطه بین متغیر اصلی	SPSS OR WARPPLS
۲	آزمون ضریب همبستگی	بررسی رابطه بین متغیرهای فرعی	SPSS -PLS
۳	آزمون T مستقل	بررسی ارتباط ویژگی های جمعیت شناختی و متغیرهای پژوهش	SPSS -PLS
۴	آزمون توکی و واریانس	بررسی ارتباط ویژگی های تحصیلات، سابقه کار و سن	SPSS -PLS
۵	آزمون فریدمن	اولویت بندی متغیرهای پژوهش	SPSS -PLS

۳. یافته های پژوهش

اغلب پاسخ دهندگان مرد (۹۷ درصد) و دارای سن ۳۶ تا ۴۵ سال (۵۲ درصد)، دارای مدرک لیسانس (۵۵ درصد) و رده گروه شغلی رئیس (۴۸ درصد) بودند و همچنین پاسخ دهندگان دارای سابقه کار ۱۰ تا ۱۴ سال (۳۶/۶ درصد) بیشترین تعداد جامعه آماری را تشکیل داد.

به منظور تحلیل ساختار درونی پرسشنامه و کشف عوامل تشکیل دهنده هر سازه یا متغیر مکنون، از ابزار تحلیل عاملی تأییدی^۱ مرتبه اول استفاده می شود. همچنین در این بخش با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی معادلات اندازه گیری شده مربوط به هر سازه (متغیر مکنون) استخراج و تفسیر می شوند.

جدول (۳): نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول متغیر مهارت های مدیریتی

نام شاخص	شاخص برازش مدل	مهارت های مدیریتی	مقدار مجاز
χ^2/DF	کای دو بر درجه آزادی	۲/۵۲۷	کمتر از ۳
RMSEA	میانگین توان دوم خطای تقریب	۰/۰۸	کمتر از ۰/۱۰۰
GFI	نیکویی برازش	۰/۸۳	بیشتر از ۰/۸۰
AGFI	نیکویی برازش تعدیل یافته	۰/۸۶	بیشتر از ۰/۸۰
NFI	برازش هنجار شده	۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹۰

^۱. Confirmatory factor analysis

با توجه به جدول (۳)، شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی مرتبه اول متغیر مهارت‌های مدیریتی نشان داد که از میزان قابل قبولی برخوردار شده است و نشان دهنده‌ی آن است که شاخص‌ها به خوبی مؤلفه‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهند.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول متغیر مربیگری

جدول (۴)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول متغیر مربیگری

نام شاخص	شاخص برازش مدل	مربیگری	مقدار مجاز
χ^2/DF	کای دو بر درجه آزادی	۲/۱۲۷	کمتر از ۳
RMSEA	میانگین توان دوم خطای تقریب	۰/۰۷۳	کمتر از ۰/۱۰۰
GFI	نیکویی برازش	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۸۰
AGFI	نیکویی برازش تعدیل یافته	۰/۸۲	بیشتر از ۰/۸۰
NFI	برازش هنجار شده	۰/۹۲	بالتر از ۰/۹۰

با توجه به جدول (۴)، شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی مرتبه اول متغیر مربیگری نشان داد که از میزان قابل قبولی برخوردار شده است و نشان دهنده‌ی آن است که شاخص‌ها به خوبی مؤلفه‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهند.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول متغیر جانشین پروری

جدول (۵)، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول متغیر جانشین پروری

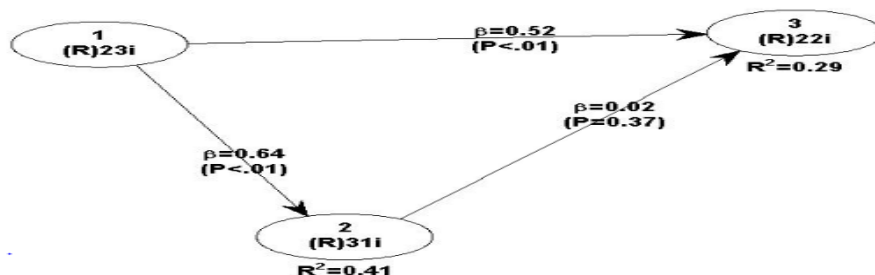
نام شاخص	شاخص برازش مدل	جانشین پروری	مقدار مجاز
χ^2/DF	کای دو بر درجه آزادی	۲/۶۶۱	کمتر از ۳
RMSEA	میانگین توان دوم خطای تقریب	۰/۰۷۶	کمتر از ۰/۱۰۰
GFI	نیکویی برازش	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۸۰
AGFI	نیکویی برازش تعدیل یافته	۰/۸۸	بیشتر از ۰/۸۰
NFI	برازش هنجار شده	۰/۹۴	بالتر از ۰/۹۰

با توجه به جدول (۵)، شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی مرتبه اول متغیر جانشین پروری نشان داد که از میزان قابل قبولی برخوردار شده است و نشان دهنده‌ی آن است که شاخص‌ها به خوبی مؤلفه‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهند.

فرضیه اصلی

بین انتقال مهارت های مدیریتی به زیردستان با جانشین پروری با توجه به نقش میانجی مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان رابطه معناداری وجود دارد (شکل ۲).

بررسی مدل اصلی



شکل (۲) مدل اصلی تحقیق

جدول (۶)، راهنمای شکل

مهارت های مدیریتی	۱
مربیگری	۲
جانشین پروری	۳

با توجه به تحلیل فرضیه مدل ارائه شده در بالا، ضرایب تأثیر مهارت های مدیریتی بر جانشین پروری از طریق مربیگری به طور کلی به شرح جدول ۷ است:

جدول (۷) ضرایب تأثیر و معناداری مهارت های مدیریتی بر جانشین پروری از طریق مربیگری با استفاده از

روش معادلات ساختاری و نرم افزار pls

جانشین پروری	مربیگری	مهارت های مدیریتی	
			مهارت های مدیریتی
		۰/۶۴۱ <۰/۰۰۱	مربیگری
	۰/۰۲۵ ۰/۳۷	۰/۵۲۰ <۰/۰۰۱	جانشین پروری

با توجه به جدول (۸) و سطح معناداری به دست آمده در سطح ۹۵ درصد مهارت‌های مدیریتی از طریق مربیگری بر جانشین پروری در سطح ۹۵ درصد تأثیر معناداری دارد و میزان اثر برابر با ۰/۰۱۲ می‌باشد.

جدول (۸)، بررسی معنی‌داری ضرایب مدل

رابطه	میزان اثر	معناداری
مهارت‌های مدیریتی-جانشین پروری	۰/۵۲	<۰/۰۰۱
مهارت‌های مدیریتی- مربیگری - جانشین پروری	۰/۰۱۲	۰/۰۱۶

با توجه به خروجی warpls، مقدار معناداری برای تأثیر مستقیم مهارت‌های مدیریتی بر جانشین پروری معنادار است و میزان ضریب تأثیر آن ۰/۵۲ می‌باشد. همچنین تأثیر مهارت‌های مدیریتی بر مربیگری با ضریب تأثیر ۰/۶۴ معنادار است؛ ولی تأثیر مربیگری بر جانشین پروری با توجه ضریب معناداری به دست آمده (۰/۳۷) از نظر آماری معناداری نیست (معناداری بیشتر از ۰/۰۵).

جدول (۹)، همبستگی بین متغیرها

	مهارت‌های مدیریتی	مربیگری	جانشین پروری
مهارت‌های مدیریتی	۱	۰/۶۲	۰/۵۲
مربیگری	۰/۶۲	۱	۰/۳۵
جانشین پروری	۰/۵۲	۰/۳۵	۱

با توجه به جدول (۱۰) مدل وضعیت مناسب و ایده آلی دارد لذا برازش مدل معنادار است.

جدول (۱۰)، برازش مدل

شاخص‌های مورد بررسی	مقدار استاندارد	مقدار مدل	نتیجه‌گیری
AVIF	کمتر از ۳/۳ در حالت ایده آل	۱/۶۹	برازش مدل مناسب است
GOF	مقدار مناسب بیشتر از ۰/۲۵	۰/۳۹	برازش مدل مناسب است
SPR	حالت ایده آل ۱	۱	برازش مدل مناسب است
RSCR	حالت ایده آل ۱	۱	برازش مدل مناسب است
SSR	بیش از ۰/۷	۱	برازش مدل مناسب است
NLBCDR	بیش از ۰/۷	۱	برازش مدل مناسب است

فرضیات فرعی

۱- بین انتقال مهارت‌های مدیریتی و جانشین‌پروری در شرکت فولاد مبارکه رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به جدول (۱۱)، سطح معناداری به دست آمده کمتر از ۰/۰۵ بوده لذا وجود تفاوت معناداری تأیید می‌شود.

جدول (۱۱)، بررسی معنی‌داری فرضیه فرعی

مؤلفه	میزان همبستگی	معناداری	نتیجه
مهارت فنی	۰/۴۰۵	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است
مهارت انسانی	۰/۵۲۰	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است
مهارت ادراکی	۰/۴۹۷	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است
مهارت حرفه‌ای	۰/۶۶۵	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است

۲- بین انتقال مهارت‌های مدیریتی و مربیگری در شرکت فولاد مبارکه رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به جدول (۱۲)، سطح معناداری به دست آمده برای تمام مؤلفه‌ها کمتر از ۰/۰۵ بوده لذا وجود تفاوت معنادار تأیید می‌شود. یعنی بین مربیگری و مهارت فنی، مهارت انسانی، مهارت ادراکی و مهارت حرفه‌ای رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت ارتباط مستقیم است، یعنی با افزایش مربیگری میزان مهارت‌های مدیریتی افزایش می‌یابد.

جدول (۱۲)، بررسی معنی‌داری فرضیه فرعی

مؤلفه	میزان همبستگی	معناداری	نتیجه
مهارت فنی	۰/۴۱	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است
مهارت انسانی	۰/۵۲	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است
مهارت ادراکی	۰/۴۹	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است
مهارت حرفه‌ای	۰/۶۶	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است

۳- بین جانشین‌پروری و مربیگری در شرکت فولاد مبارکه اصفهان، رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به جدول (۱۳)، سطح معناداری به دست آمده کمتر از ۰/۰۵ بوده، لذا وجود تفاوت معنادار تأیید می‌شود. یعنی بین جانشین‌پروری و مربیگری با ضریب همبستگی ۰/۶۲ رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت ارتباط مستقیم است، یعنی با افزایش جانشین‌پروری میزان مهارت‌های مربیگری افزایش می‌یابد.

جدول (۱۳) بررسی معنی‌داری فرضیه فرعی

میزان همبستگی	معناداری	نتیجه
۰/۶۲	<۰/۰۰۱	رابطه معنادار است

۴. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان گفت: بین جانشین‌پروری و انتقال مهارت فنی، با ضریب همبستگی $0/405$ ، بین جانشین‌پروری و انتقال مهارت انسانی، با ضریب همبستگی $0/520$ ، بین جانشین‌پروری و انتقال مهارت ادراکی با ضریب همبستگی $0/497$ و بین جانشین‌پروری و انتقال مهارت حرفه‌ای با ضریب همبستگی $0/665$ رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی متغیرها می‌توان گفت ارتباط مستقیم است، به این ترتیب با توجه به نتایج حاصل از این مطالعه، با افزایش آمادگی برای تصدی بالاتر، خودکارآمدی و تسلط مهارتی بیشتر، میزان انتقال مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی و حرفه‌ای) افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج تحقیق‌های سرمد و حاجی‌آقایی (۱۳۹۵)، رئیسی و دلوی (۱۳۹۴)، نخایی و مکینی (۱۳۹۳) و سامبروک (۲۰۱۵) همراستا می‌باشد.

با توجه به نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان گفت که بین جانشین‌پروری و مربیگری با ضریب همبستگی $0/62$ رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت ارتباط مستقیم است، یعنی با افزایش جانشین‌پروری میزان مهارت‌های مربیگری افزایش می‌یابد و بالعکس. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات قلی‌پور و هاشمی (۱۳۹۴)، هیلز (۲۰۰۹)، دینگمن (۲۰۱۶) و تربلانچی و آلبرتین (۲۰۱۷) همسو می‌باشد و مربیگری می‌تواند حمایت مؤثری از مدیران برای ارتقای شغلی و انتخاب جانشین داشته باشد.

با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در این مطالعه می‌توان گفت که بین مهارت فنی و مربیگری با ضریب همبستگی $0/41$ ، بین انتقال مهارت انسانی و مربیگری با ضریب همبستگی $0/52$ ، بین انتقال مهارت ادراکی و مربیگری با ضریب همبستگی $0/49$ و بین انتقال مهارت حرفه‌ای و مربیگری با ضریب همبستگی $0/66$ رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی متغیرها می‌توان گفت ارتباط مستقیم است، یعنی با افزایش مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی و حرفه‌ای) میزان مهارت‌های مربیگری که شامل توافق، گوش کردن فعال، کشف کردن، فعالیت‌های مربیگری و بازخورد می‌شود، افزایش می‌یابد و با توجه به دوسویه بودن رابطه با افزایش مهارت‌های مربیگری انتقال مهارت‌های مدیریتی به زیر دستان نیز بیشتر خواهد شد. به عبارتی اتخاذ سیاست‌های مربیگری باعث افزایش مهارت‌های مدیریتی، احساس شایستگی و کارآمد بودن مدیران آینده می‌شود. یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیق بارل (۲۰۱۸) و سیمئون و عزیز (۲۰۱۶) همسو می‌باشد.

با توجه به نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان گفت: مهارت‌های مدیریتی از طریق مربیگری بر جانشین‌پروری در سطح 95 درصد تأثیر معناداری دارد و میزان اثر برابر با $0/12$ می‌باشد و سطح معناداری $0/16$ می‌باشد. بررسی و تبیین فرضیه فوق نشان می‌دهد، که مربیگری توسط مدیران باتجربه سازمان، نقش بسزایی در انتقال مهارت‌های مدیریتی به منظور جانشین‌پروری در

سازمان برای سال‌های آتی دارد. در شرکت فولاد مبارکه به‌عنوان شرکتی پیشتاز و متعالی به خوبی مسئله جانشین‌پروری در رده‌های مدیریت احساس شده است و بستر و ساختار جانشین‌پروری ایجاد و جاری شده است و برای انتصاب پست‌های کلیدی خود، افراد مستعد را شناسایی و به کانون ارزیابی معرفی می‌نمایند؛ تا توسط کارگروهی از خبرگان خصوصیات فردی و شخصیتی و تیمی افراد معرفی‌شده را بررسی کنند و از بین افراد معرفی‌شده بهترین گزینه را معرفی نمایند. در راستای جانشین‌پروری در چند سال گذشته بخشی از کارکنان را به عنوان جانشین در کنار سرپرستان شیفت قرار دادند تا کسب مهارت کنند، ولی در رده‌های معاون، مدیر و رئیس، این مسئله کم‌رنگ‌تر بوده است؛ که با توجه به نتایج به دست آمده در تحقیق، تأکید می‌شود این رویکرد در پست‌های بالاتر نیز انجام گردد. به رغم تأیید رابطه مهارت‌های مدیریتی و جانشین‌پروری با نقش میانجی مربیگری، این تحقیق با دو محدودیت اصلی مواجه بود. نخست اینکه مطالعه حاضر از نظر مکانی صرفاً محدود به شرکت فولاد مبارکه بوده و نمی‌تواند نماینده کاملی از مدیران و نوع ادراک آنان در کل کشور باشد، بدین سبب تعمیم‌پذیری یافته‌های تحقیق بایستی با احتیاط صورت پذیرد. دوم اینکه از آن جهت که پاسخ دهندگان، مدیران، معاونین و سرپرستان فولاد مبارکه بودند؛ برخی از آن‌ها در زمان پاسخ‌گویی به سؤالات پرسشنامه، روش محافظه‌کارانه را در پیش گرفتند، لذا عدم ارائه نقطه نظرات دقیق و صحیح که معمولاً هر اقدام پژوهشی با آن روبه‌رو می‌شود؛ به عنوان یکی از محدودیت‌های این پژوهش به حساب می‌آید. بدین منظور پیشنهاد می‌گردد در تحقیقی دیگر به روش کیفی و انجام مصاحبه، سایر مهارت‌های مدیریتی (مهارت حل مسئله، مهارت تصمیم‌گیری و مهارت کار با کامپیوتر) و اثر آن بر ابعاد جانشین‌پروری، مورد بررسی قرار گیرد. در این راستا همچنین می‌توان از ابعاد دیگر جانشین‌پروری چون تسلط دانش، تفکر استراتژیک و قدرت تصمیم‌گیری علاوه بر ابعاد اشاره شده در این پژوهش، استفاده کرد.

۵. منابع

۱. Wennberg H. Talentism and the Build vs. Buy Debate. International HR Adviser . ۲۰۱۴؛ ۲۲-۲۳ . Retrieved from : <http://issuu.com/internationalhradviser/docs/ihra>.
۲. Garavan, T. N. Carbery, R. and Rock, A. "Mapping talent development: definition, scope and architecture". European journal of Training and Development . ۲۰۱۲. Vol. ۳۶, No. ۱, pp.۵-۲۴.
۳. Eidi, A. Dianti, M. Evaluation centers of the new method of succession breeding. Tadbir monthly. ۲۰۰۸؛ ۱۹ (۱۹۲).
۴. Jasbi, Abdilah. Fundamentals and Principles of Management. Tehran. Islamic Azad university. ۱۹۹۷.
۵. Amin Beidakhti, Ali Akbar. Nemati Mohammad Ali. Karimi, Forouzan. The Moderating Impact of Organizational Commitment on the Relationship between Organizational Learning and Succession Management (Case Study: Selected Universities of Tehran) Executive Management Research. ۲۰۱۳؛ ۵ (۱۰): ۳۵-۳۸
۶. Mahapatro, B. B. Human Resource Management". ۱st edition, New Age International. ۲۰۱۰.
۷. Bennett, John L. Bush, Mary Wayne . Coaching for change. New York: Routledge. ۲۰۱۳؛ ISBN ۹۷۸۰۴۱۵۸۹۷۸۱۵. OCLC ۷۵۸۳۹۴۶۵۲

۸. Barker, J. Coaching and coach training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*. ۲۰۰۹; ۳۶(۳): ۹۶-۹۸
۹. Khanalizadeh, Roghayeh. Investigating the Relationship between Organizational Learning and Employee Empowerment, M.Sc. Thesis in Public Administration, Tarbiat Modares University, December ۲۰۰۸.
۱۰. Naderian Masod., Soltani, Hosein . Technical skills and abilities of sport executives . *management of sport and movement sciences* . ۲۰۱۲; ۹(۲): ۱۱-۱۸.
۱۱. Tabibi, Seyed Jamal, Nasiripour Ashkan, Nabi Pournisimo Aghababa Sara. Management skills from the perspective of Robert Al Katz with "Turning to Health Organizations" *Homay Salamat*, No. ۴۰, August and September. ۲۰۱۱. www.ensani.ir
۱۲. Seyed Javadin, Seyed Reza. Human resource planning. *negahe danesh*. ۲۰۰۷.
۱۳. Shariatmadari, Mahdi. Investigating the relationship between organizational health and the effectiveness of school principals in Tehran Education Department. *Educational Science*. ۲۰۰۹.
۱۴. Shariatmadari, M. Principles and foundations of management. First edition. Tehran: Koohsar Publications. ۲۰۰۶.
۱۵. Soltani. Iraj. Cultivating human resources with a standard-oriented approach. Third edition. Arkan Publications. ۲۰۱۴.
۱۶. Javaherizadeh Nasser, Charmian Ahmad. The Relationship between Time Management and Managers' Skills and Their Personal Characteristics in Islamic Azad University, *Basirat Quarterly*. ۲۰۰۹, ۱۶(۴۳): ۱۲۹-۱۵۳
۱۷. Mohammadi, Gholamreza. A study of the managerial skills of the managers of Central Insurance of Iran and its impact on the productivity of that organization. Master's thesis. School of Management. Department of Public Administration, University of Tehran. ۲۰۱۱
۱۸. Taylor, T., McGraw, P. "Succession management practices in Australian organizations", *International Journal of Manpower*. ۲۰۰۴; ۲۵(۸): ۷۴۱-۷۵۸
۱۹. Sambruk, M.N. Investigating succession plans and talent, *Procedia Earth and Planetary Science*. ۲۰۱۵; ۱(۱): ۱۷۶۴-۱۷۷۱
۲۰. Talpos MF., Pop I.G., Vaduva S., Kovacs L.A. Talent Management and the Quest for Effective Succession Management in the Knowledge-Based Economy. In: Vaduva S, Fotea I., Thomas A. (eds) *Business Ethics and Leadership from an Eastern European, Transdisciplinary Context*. Springer , Cham. ۲۰۱۷.
۲۱. Hills, A. "Succession planning – or smart talent management? *Industrial and Commercial Training*. ۲۰۰۹; ۴۱(۱).
۲۲. Rothwell, W.J. "Effective succession planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within", ۴th edition, New York, American Management Association. ۲۰۱۰.
۲۳. Rothwell W.J. *Effective Succession Planning*, Third Edition, AMA com. ۲۰۱۵
۲۴. Abolalaei, Behzad. GHafari, Abas. Future Managers, Theoretical Foundations, and Practical Experiences. Tehran. Industrial Management Organization Publications. ۲۰۰۵.
۲۵. GolVerdi, Mahdi. Zareimatin, Hasan. Jandaghi, Gh. Identifying the factors influencing the occurrence of succession behavior with a qualitative approach. ۲۰۱۶; ۸(۲): ۱۵-۲۴
۲۶. Hoseinidolatabadi, Fateme. Sadeghi, Abas. Saadat, Sajad. KHodayari, Hanie. The relationship between self-efficacy and self-actualization with students' coping strategies. *Research in Medical Education*. ۲۰۱۴; ۶(۱)
۲۷. Green, N.A., Vorhies, D.W . Mason, C.H. Market orientation, marketing capabilities and firm performance, *Strategic Management Journal* . ۲۰۰۹; ۳۰(۸): ۹۰۹-۹۲۰
۲۸. Irannejad parizi, Mahdi. Sasangohar, Parviz. Organization and management: from theory to practice. Tehran. Iran Banking Publishing. ۲۰۰۹.
۲۹. Anderson, Carl A. Management: Skills Function Organization Performance, ۲nd edition. Mc Graw Hill. ۱۹۹۸; ۲(۳).
۳۰. with: professional management and succession process", *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*. ۲۰۱۳; ۱۱(۱): ۵۸-۷۶
۳۱. Mohammadi, Gholamreza. A study of the managerial skills of the managers of Central Insurance

- of Iran and its impact on the productivity of that organization. Master's thesis. School of Management. Department of Public Administration, University of Tehran. ۲۰۰۱.
۳۲. Eaton J, Johnson R. Outstanding Managers, Coaching, Translated by Saeed Ali Mirzaei, First Edition, Sargol Publications. ۲۰۰۶.
۳۳. Burrell, D, N. Exploring Leadership Coaching as a Tool to Improve the People Management Skills of Information Technology and Cybersecurity Project Managers, *Holistica*. ۲۰۱۸; ۹(۲): ۱۰۷-۱۲۶
۳۴. Terblance, N.H.D., Albertyn, R.M., & Van Collier-Peter, S. Designing A Coaching Intervention To Support Leaders Promoted Into Senior Positions. *SA journal of resource management*. ISSN: ۲۰۷۱-۰۷۸۸
۳۵. Simeon A. Oladipo, Azeez B. Adebakin. Mentoring And Succession Of Administrators: Critical Issues In Public And Private Secondary Schools In Lagos State, Nigeria, *Bulgarian Journal Of Science and Education Policy (BJSEP)*. ۲۰۱۶; ۱۰(۱)
۳۶. Dingman, F.B. Principles of supportive leadership and succession process, *Procedia Manufacturing*. ۲۰۱۶; ۳: ۶۸۱-۶۸۷
۳۷. Sambruk, M.N. Investigating succession plans and talent, *Procedia Earth and Planetary Science*: ۲۰۱۵; ۱(۱): ۱۷۶۴-۱۷۷۱
۳۸. Victim M, Maliki A. Succession Development in Organizations A Systematic Approach to Talent Development, Second International Conference on Management and Development Culture. ۲۰۱۵
۳۹. Soltani M, Nazemi M, Talaei M, Qavidel A. Designing and Explaining the Succession Model, *Human Resource Management Research*. ۲۰۱۸; ۹
۴۰. Sarmad, Gholam Ali, Haj Aghaei, Tahereh. Investigating how to transfer managerial skills to subordinates, *Quarterly Journal of Leadership and Educational Management*. ۲۰۱۶
۴۱. Fathi Vajargah, Kourosh, Khorasani, Abasalat, Daneshmandi, Somayeh, Arman, Mani. Investigating and explaining the coaching model in human resource training based on data theory. *Scientific Journal of "Organizational Culture Management"*. ۲۰۱۴; ۱۲ (۳), ۳۷۵-۳۹۸. doi: ۱۰.۲۲۰۵۹ / jomc.۲۰۱۴.۵۱۵۱۵
۴۲. Raeisi, Saadi, Delvi, Mohammad Reza. Determining the relationship between how management skills are transferred to subordinates in order to replace successive case studies: Agha Jari Oil and Gas Exploitation Company, National Conference on Management Ocean, Shiraz, Iran New Educational Development Center (Metana). ۲۰۱۶
۴۳. Hashemi, Mohammad, Gholipour, Rahmatullah. Explain the effect of mentoring on succession planning: focusing on individual development plan. *Human Resource Management Research*. ۲۰۱۵; ۷(۲): ۲۵-۵۲
۴۴. Nakhaei, Shahram, Maktabi, Hassan. Investigating the Relationship between Management Skills Transfer to Subordinates and Substitution in Pars Energy Special Economic Zone Organization of Bushehr Province, Qeshm Islamic Azad University.
- Seymour, S. Boost Your Business Value with Succession Planning, *Human Resource Management International Digest*. ۲۰۰۸; ۱۶.

بررسی تأثیر طرح شناسایی و هدایت استعدادها بر تر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان

علی اصغر تالهی^۱

محبوبه سلیمان پور عمران^{۲*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۱)

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر "بررسی تأثیر طرح شناسایی و هدایت استعدادها بر تر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی دانش آموزان متوسطه" است. پژوهش علی-مقایسه‌ای، از نظر روش و ماهیت، از نوع توصیفی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان کلاس پنجم شهرستان شیروان سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۲۵۵۰ نفر که طرح شهاب را گذرانده‌اند و دانش آموزان کلاس ششم به تعداد ۲۱۰۰ نفر که طرح شهاب را گذرانده‌اند و نمونه آماری با استفاده از جدول گرجسی-مورگان به ترتیب برابر ۳۳۴ و ۳۲۵ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌های این پژوهش توسط دو پرسشنامه فرصت برابر آموزش جوانمرد (۱۳۹۳) و خودشکوفایی تحصیلی اهواز (۱۳۸۷) جمع‌آوری شده است که روایی آن‌ها از نوع صوری و محتوایی بود و مورد تأیید اساتید قرار گرفت و پایایی آن‌ها از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب (۰/۷۱) و (۰/۸۷) برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از (جدول توزیع فراوانی، نمودار، میانگین، انحراف معیار و محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) و در بخش آمار استنباطی از روش آزمون T با استفاده از نرم‌افزار آماری spss۲۱ استفاده شد. نتایج نشان داد که با اطمینان ۹۹ درصد، طرح شناسایی و هدایت استعدادها بر تر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی در دانش آموزان پایه ششم شهرستان شیروان که این دوره‌ها را گذرانده‌اند، تأثیرگذار بود. می‌توان نتیجه گرفت که هدایت همه استعدادها بر تر می‌تواند گام مهمی در جهت فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی باشد.

کلمات کلیدی: خودشکوفایی تحصیلی، طرح شناسایی و هدایت استعدادها بر تر (شهاب)، فرصت برابر آموزش.

^۱ - دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، خراسان شمالی، ایران.

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، خراسان شمالی، ایران.

۱. مقدمه

آموزش^۱ همواره از دغدغه‌ی دولت‌ها بوده و در زمره‌ی مهم‌ترین سیاست‌های عمومی قرار داشته است (۱). امروزه حق برخورداری از آموزش به مفهوم برخورداری از آموزشی است که دارای کیفیت مطلوبی باشد. به همین جهت تمامی استراتژی‌هایی که در زمینه‌ی همگانی ساختن آموزش و پرورش به کار می‌رود، یک هدف را دنبال می‌کنند و آن برخورداری برای همگان از فرصت‌های آموزش با کیفیت مطلوب می‌باشد (۲). در شرایط مطلوب، آموزش، فرصت بهره‌وری را برای شخص و در نهایت برای جامعه فراهم می‌آورد (۳). برابری آموزشی نقش اساسی در افزایش اعتماد به نفس، آینده شغلی، پایگاه اجتماعی و اجتماعی شدن افراد دارد (۴). بر همین اساس، کشورها مخصوصاً کشورهای در حال توسعه، درصدد هستند برای دسترسی همگان به نظام آموزشی با کیفیت بالا، فرصت‌های برابری ایجاد کنند؛ چرا که یکی از مؤثرترین راه‌های تحقق عدالت اجتماعی و کاهش نابرابری اجتماعی، برقراری فرصت‌های یکسان برای دسترسی آحاد جامعه به آموزش و پرورش است؛ در این میان، فراهم آوردن شانس مساوی نظیر شانس ورود به نظام آموزشی و مدرسه‌ی بهتر، دسترسی به منابع موجود در نظام آموزشی (همانند معلم، متخصص، فضا و تجهیزات آموزشی مناسب و برخورداری از عملکرد مطلوب آموزش) از جهات متعدد حائز اهمیت است (۵). آموزش یکی از مهم‌ترین ابزار توزیع رفاه و فرصت‌های اقتصادی در جوامع است. فراهم آوردن فرصت‌های برابر در آموزش^۲، تحرک عمودی (اجتماعی) و تحرک اقتصادی را در قسمت‌های فقیر جامعه افزایش می‌دهد (۶). در این راستا برابری فرصت‌های آموزشی^۳، شامل درونداد، فرایند و برونداد مساوی است (۷).

خودشکوفایی تحصیلی، میل به بهتر و بهتر شدن نسبت به آنچه که یک فرد هست و آن چیزی شدن که یک فرد ظرفیت شدن آن را دارد. توسط راجرز^۴ (۱۹۵۱) و مازلو^۵ (۱۹۵۴) هنوز هم به عنوان سازه‌ای تأثیرگذار قلمداد می‌شود (۸). و برای انسان‌های خودشکوفای ویژگی‌هایی همچون درک کافی از واقعیت، احساس ارزشمندی و یکتایی، پذیرش و احترام نسبت به خویش، خلایق، درجه بالایی از خودمختاری شخصی و مسئولیت‌پذیری ذکر کرده است. مفهوم خودشکوفایی در بالاترین سلسله‌مراتب نظریه نیازهای مازلو به عنوان سطح نهایی توسعه روانی فرد قلمداد می‌شود. وقتی که فرد نیازهای سلسله‌های پایین را تا حدودی بتواند ارضاء کند به این سطح روانی دست خواهد یافت، فردی به این مرحله دست می‌یابد که علاوه بر ارضاء نیازهای سلسله‌مراتب پایین‌تر، بتواند تمام توانمندی‌های بالقوه

^۱ Education^۲ Equal Opportunities in Education^۳ Equal Educational Opportunities^۴ Rogers^۵ Maslow

خویش را به کارگیرد (۹). خودشکوفایی تحصیلی^۱ دانش‌آموزان از جمله اهداف عالی آموزش و پرورش است. فرد خودشکوفای بین حال، آینده و گذشته پیوندی ایجاد می‌کند و نیاز زیادی به محرک‌های ذهنی دارد، به طوری که از هوش خود کمک می‌گیرد و به سمت ناشناخته‌ها پیش می‌رود و پذیرش زیادی برای تجربه‌های جدید دارد. در بررسی فرایندهای شناختی مازلو بر این باور است که خودشکوفایی به سطوح بالاتر و کارآمدتر شناخت مربوط می‌شود. فرد خودشکوفای واقعیت‌ها را بهتر می‌شناسد و قابلیت استدلال زیادی دارد. وکسلر^۲ (۱۹۷۴) معتقد است که خودشکوفایی به طور معنی‌داری با توانایی فراوان تمیز دادن و متحد کردن عملکردهای شناختی ارتباط دارد. افراد خودشکوفای راحت‌تر می‌توانند تصنعی بودن افراد را تشخیص دهند. صورت ظاهر آن‌ها را گول نمی‌زند و می‌توانند به صورت مثبت و منفی که به راحتی برای اغلب افراد آشکار نیستند، پی ببرند. افراد خودشکوفای بینش خود را به جای وسیله در نظر می‌گیرند. اغلب به صورت هدف می‌انگارند. از انجام دادن هر کاری به خاطر خود لذت می‌برند (۱۰). تفاوت‌های فردی مسئله مهمی است که در تعلیم و تربیت انسان‌ها حائز اهمیت است. گاردنر^۳ (۱۹۸۳) در تبیین ماهیت استعداد، افراد را دارای مجموعه‌ای از استعدادهای زبانی، منطقی ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی جنبشی، میان فردی، درون فردی و طبیعت‌گرا می‌داند و معتقد است که هر فرد ضمن دارا بودن توانایی‌های نسبی در تمام آن‌ها، در یکی از آن‌ها زنده‌تر است (۱۱ و ۱۲). در تعریف جدیدتر استعداد درخشان^۴، منعکس کننده ارزش‌های موجود در جامعه است (۱۳). کودکان و جوانان با استعداد برتر^۵، قابلیت عملکرد بالایی را در حیطه‌های عقل ذهنی، خلاقیت و یا هنر، دارا بودن قابلیت رهبری خارق‌العاده یا برتری داشتن در یک زمینه تحصیلی خاص از خود نشان می‌دهند. آن‌ها به خدمات و فعالیت‌هایی نیاز دارند؛ که معمولاً توسط مدارس ارائه نمی‌شود (۱۴). رنزولی^۶ (۲۰۰۹) معتقد است که برای شناسایی فراگیران مستعد، باید سه عنصر خلاقیت، تعهدکاری و توانایی بالاتر از سطح متوسط را مورد توجه قرار داد (۱۱). در سال‌های اخیر مطالعاتی که بر روی ۲۱ کشور اروپایی صورت گرفته است نشان می‌دهد؛ که توجه به شناسایی دانش‌آموزان بااستعداد و ایجاد فرصت‌های لازم برای رشد آن‌ها در محیط کلاسی معمول، یکی از مهم‌ترین پایه‌های توسعه اقتصادی می‌باشد (۱۵). به زعم نویدی (۱۳۹۸)، دریافت تکمیل فرایند شناسایی استعدادها برتر و تعریف عملیاتی هدایت استعدادها

^۱ elf-Actualization^۲ Wexler^۳ Gardner^۴ Gifted student^۵ Superior talent^۶ Renzulli

برتر روشن نیست. مسئولان آموزش و پرورش به اندازه کافی توجه نشده‌اند و به اهداف طرح شهاب متعهد نیستند و پیامدهای منفی و گریزناپذیر طرح شهاب را خاطر نشان کرده‌اند (۱۶). چراغ ملایی (۱۳۹۷) با تحلیل نتایج، مسائلی را مطرح ساخت که پاسخ به آن‌ها و برنامه‌ریزی مناسب، می‌تواند گام مؤثری در بالا بردن کیفیت دوره تأمین مدرس برنامه شهاب باشد (۱۷). حمزه‌لو و مقدسی (۱۳۹۶) نشان دادند که چهار شاخصه مطرح در طرح شهاب؛ شناسایی، هدایت و حمایت آموزشی دانش‌آموزان، حمایت تربیتی و معنوی از دانش‌آموزان دارای استعداد برتر، به‌منظور بهره‌مندی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های آن‌ها، پرورش استعدادهای برتر و سرآمد و ایجاد سازوکارهای مناسب برای رشد و بالندگی آنان و تقویت و درونی کردن هویت دینی و ملی واجدان استعدادهای برتر در دوره‌های تحصیلی مختلف آموزشی عمومی به‌منظور احساس مسئولیت در نظر گرفته شده است (۱۸). عموپور (۱۳۹۶) نشان داد معلمان آگاه بایستی به فنون راهنمایی و روش‌های استفاده صحیح از تشویق و تنبیه در راستای هر چه بهتر اجرا نمودن برنامه ملی شهاب آشنا باشند و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهند (۱۹). حیدرزاده و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند که میانگین نمره‌ی عدالت آموزشی و فرسودگی تحصیلی کمتر از میزان متوسط بوده است. همچنین ارتباط معناداری بین عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی وجود داشته است. ولی بین عدالت آموزشی با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری مشاهده نشد و عدالت آموزشی از جمله متغیرهایی است که می‌تواند بر میزان فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشد (۲۰). شیرکرمی و بختیارپور (۱۳۹۳) نشان دادند از جنبه نرخ‌های ثبت‌نام و پوشش تحصیلی و نیز از حیث میزان دسترسی به معلمان مقطع ابتدایی، مناطق شهری نسبت به نواحی روستایی و گروه پسران نسبت به گروه دختران برتری دارند. در زمینه دسترسی به فضاهای آموزشی مناطق شهری نسبت به نواحی روستایی برخوردارتر بوده‌اند و در مورد نرخ بازدهی آموزشی، دختران نسبت به پسران و مناطق شهری نسبت به نواحی روستایی برتری دارند (۲). شهائیان و یوسفی (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که بین خودشکوفایی، رضایت از زندگی و نیاز به شناخت در دانش‌آموزان با استعدادهای درخشان رابطه معنی‌داری وجود دارد (۲۱). گالی و کانگ^۱ (۲۰۱۶) نشان دادند نابرابری فرصت آموزشی مردم چین از محل سکونت، تحصیلات پدر، گروه همسالان، استان محل اقامت، وابستگی حزبی، جنسیت، بُعد خانوار و قومیت نشأت می‌گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهند که نظام آموزشی چین با آرمان برابری فرصت فاصله بسیار دارد و سهم نابرابری فرصت از کل نابرابری آموزشی در میان گروه‌های همسال کم سن‌تر بیشتر شده است (۲۲). گامبوا و والتنبرگ^۲ (۲۰۱۵) نشان می‌دهد، نابرابری غیرمنصفانه میان کشورها در هر دو سال ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹ از ۱۱ تا ۱۵ درصد متغیر بود. برزیل و بعد از

^۱ Golley & Kong^۲ Gamboa & Waltenberg

آن مکزیک در سال ۲۰۰۶ بیشترین نابرابری ناعادلانه و آرژانتین و کلمبیا کمترین نابرابری ناعادلانه را نشان داده‌اند. در سال ۲۰۰۹ نابرابری ناعادلانه در اروگوئه و برزیل از همه جا بیشتر و در مکزیک و شیلی از همه جا کمتر بوده است (۲۳). اسد^۱ و همکاران (۲۰۱۴) و گارت^۲ (۲۰۰۹) دریافتند ۵۵ سال پیش، در آمریکا، تبعیض نژادی در آموزش را برخلاف قانون اساسی اعلام کردند اما هنوز به افراد کم‌درآمد و غیرسفیدپوست، آموزش با کیفیت پایین ارائه می‌شود. به‌منظور حذف نابرابری موجود در سیستم آموزشی، باید شرایط اقتصادی و اجتماعی افراد نیز مورد توجه قرار گیرد (۲۴ و ۲۵). ریل^۳ (۲۰۰۳) به این نتیجه رسید که کاهش نابرابری، چالش مهم نظام‌های مستلزم تخصیص معلمان با کیفیت، تسهیلات مناسب و کافی، مواد آموزشی مناسب، کاربرد فناوری و افزایش زمان یادگیری است. آگاه کردن برنامه ریزان نسبت به اهمیت و نتایج برابری فرصت‌های آموزشی، راهکاری مهم در جهت تحقق برابری فرصت‌ها قلمداد شده است (۲۶). ایلدریگی^۴ (۲۰۱۲) معتقد است که وجود برابری آموزشی می‌تواند، منجر به ارتقای سطح عملکرد فراگیرانی گردد که دارای تفاوت‌های فردی در زمینه‌های مختلفی مانند عملکرد تحصیلی، طبقه اجتماعی، شرایط اقتصادی و فرهنگی هستند (۲۷). گاتمن^۵ (۲۰۱۰) برابری فرصت‌های آموزشی را به سه بُعد حداکثرسازی، برابرسازی و نخبه‌پروری تقسیم‌بندی می‌کند و معتقد است که دولت وظیفه دارد فرصت برابر با این شاخص‌ها را برای دانش‌آموزان مهیا سازد. برابر اعلام یونسکو^۶ (۲۰۰۹) گزارش‌ها نشان می‌دهد که جوامع در حال تغییر از جوامع صنعتی به جوامع اطلاعاتی هستند که در آن‌ها ایجاد و توزیع دانش در درجه اول اهمیت قرار دارد. با چالش‌هایی که به‌واسطه تأمین اهداف توسعه قرن بیست‌ویکم و اهداف آموزش برای همه، فراروی جامعه بین‌الملل قرار گرفته است، فرض نمودن اینکه، توزیع معمول آموزش کیفیت و فرصت‌های آموزشی برابر برای همه را تا سال (۲۰۱۵) تأمین می‌کند، غیر واقع‌گرایانه است. یونسکو (۲۰۰۹) اعلام می‌دارد که شکی نیست که توزیع عادلانه امکانات و فرصت‌ها برای اقشار محروم که از امکانات مالی محدود برخوردارند، یکی از آرمان‌های مطلوب یک جامعه تساوی خواه و عدالت‌طلب است و مسلم است که آموزش عالی می‌تواند یکی از کانال‌های مهم توزیع عادلانه امکانات و فرصت‌های آموزشی برای قشرهای بیشتری از جامعه باشد (۶). نابرابری آموزشی امکان تحرک اجتماعی و رقابت را برای این طبقات تضعیف نموده و اعمال محدودیت در امکان‌ها و فرصت‌های آموزشی، هرگونه آموزش

^۱ Assaad^۲ Garret^۳ Rebell^۴ Eldridg^۵ Gatman^۶ UNESCO

مکمل را بازداشته و آموزش‌های ضروری را محدود می‌سازد. در نتیجه، فقر موقعیتی در این طبقات از نسلی به نسل دیگر انتقال یافته و روزه‌روز بر شکاف طبقاتی افزوده خواهد شد. این مسأله برای پیشرفت جوامع (به‌خصوص کشورهای در حال توسعه) می‌تواند معضلی اساسی تلقی شود (۶). برابری فرصت‌های آموزشی زمانی محقق می‌گردد که همه افراد در دستیابی به آموزش برابر باشند. از نظر فرگوسن^۱ (۱۹۹۸) این هدف، امروزه در سطح بین‌المللی پذیرفته شده، اما کاملاً تحقق نیافته است. در همین رابطه گاتمن سه شاخص حداکثرسازی، برابرسازی و نخبه‌پروری را برای ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی بیان نموده است. گاتمن معتقد است، دولت می‌تواند منابع زیادی به آموزش در به حداکثر رساندن فرصت برای همه دانش‌آموزان اختصاص دهد. وی این رویکرد را حداکثرسازی نامیده است؛ اما شواهد تجربی تاکنون نشان داده‌اند که این رویکرد در نظام آموزشی که دارای منابع محدود هستند، عملی نیست. در رویکرد برابرسازی، شانس زندگی دانش‌آموزان محروم را مانند دانش‌آموزان ثروتمند افزایش می‌دهد. رویکرد برابرسازی، به برابری نتایج اشاره دارد و برای دستیابی به این امر، باید همه‌ی موانع طبیعی و محیطی دستیابی به سطوح متفاوت آموزش از بین بروند. در مورد رویکرد نخبه‌پروری منابع آموزشی باید به نسبت توانایی طبیعی و انگیزه یادگیری افراد توزیع شود. این رویکرد بیان می‌کند که آموزش باید به اندازه کافی برای همه دانش‌آموزان ارائه شود تا افراد زندگی خوبی داشته باشند و همچنین بتوانند در فرآیندهای دموکراتیک که انتخاب‌های بهتر افراد را شکل می‌دهد، مشارکت فعال داشته باشند. می‌توان نخبه‌پروری مدنظر گاتمن را، جریان استعدادیابی و کشف خلاقیت‌های دانش‌آموزان دانست. اشاره گاتمن به توانایی طبیعی و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان، شناسایی توانایی‌های درونی و استعدادهای نهفته است که باید مورد توجه قرار گیرد. بنابراین نخبه‌پروری مورد نظر گاتمن، کشف استعدادها و پرورش خلاقیت‌های نهفته در ذهن دانش‌آموزان است که می‌توان آن را جریان استعدادیابی نیز تعبیر کرد (۶). در ایران نیز مسئله شناسایی، جذب و حمایت از استعدادهای برتر در اسناد بالادستی نظیر "سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران ۱۴۰۴"، "نقشه جامع علمی کشور"، "سند راهبردی کشور در امور نخبگان" و "سند تحول بنیادین آموزش و پرورش" نمود بارزی دارد (۱۷). طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (طرح شهاب) در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در بند ۱۶ از بیانیه ارزش‌ها، بیانیه مأموریت، بند ۳ از هدف‌های کلان، چشم‌انداز، راهکار ۳ در هدف عملیاتی ۲۱ هدف عملیاتی ۱۶، راهکار ۷ از هدف عملیاتی ۵، راهبرد ملی ۲ از راهبرد کلان ۱، سند راهبردی کشور در امور نخبگان و همچنین اصول ۷ و ۱۱ از اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی در سند برنامه درسی ملی "عدالت آموزش"، شناسایی و رشد استعدادهای فراگیران، "توجه به تفاوت‌ها" و "رعایت انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی و تربیتی" به‌عنوان یک

^۱ Ferguson

وظیفه مسلم پیش‌روی نظام آموزش و پرورش قرار گرفته است و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را موظف می‌نماید تا به افراد مختلف متناسب با استعدادها و توانایی‌های بالقوه و بالفعلشان در حد امکانات و محدودیت‌های موجود ارائه خدمات نمایند تا بتوانند توانایی‌های خود را به فعلیت درآورده و استعدادهای شکوفا شده را در جهت مناسب هدایت کنند. از زاویه‌ای دیگر، استعدادهای برتر امروز، به طور بالقوه نخبگان آینده یک جامعه هستند که در صورت شناسایی به‌موقع و هدایت صحیح می‌توانند ضمن شکوفایی و موفقیت فردی، در بهبود و پیشرفت وضعیت جامعه نیز ایفای نقش نمایند. این امر مسئولیت نظام آموزش و پرورش و متولیان آن را در قبال این افراد دو چندان می‌کند. همچنین توجه به تفاوت‌های فردی باعث می‌شود که معلم بداند هر دانش‌آموز به میزان توانایی و استعداد خویش ظرفیت چه مقدار یادگیری را دارد تا بتوانیم در جهت درست، آن را هدایت کنیم (۲۸).

برنامه شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) "به‌عنوان نخستین سند رسمی مأموریت بنیاد ملی نخبگان در حوزه دانش‌آموزی، به تصویب رسید. مأموریت این برنامه شناسایی، هدایت و حمایت آموزشی، تربیتی و معنوی دانش‌آموزان با استعداد از دوره ابتدایی تا پایان دوره پیش‌دانشگاهی و زمینه‌سازی برای استمرار حمایت‌ها در مراحل مختلف آموزش عالی است (۲۹). طرح شهاب میلی به جداسازی دانش‌آموزان ندارد و معتقد است همان‌گونه که در جامعه، افراد مختلف کنار هم ناچار به تعامل با یکدیگر هستند، در مدرسه نیز باید استعدادهای مختلف کنار هم باشند. این طرح مطرح شده تا همه دانش‌آموزان ایرانی صرف‌نظر از این که متعلق به کدام جایگاه اجتماعی هستند و در کدام عرصه جغرافیایی زندگی می‌کنند، فرصت کشف استعدادهایشان را بیابند و به راهی هدایت شوند که برای آن خلق شده‌اند. این شناسایی فرایندی نقطه‌ای نیست که مثلاً از افراد آزمونی گرفته شود و اگر نمره‌شان خوب بود، آن‌ها را نخبه بنامند، بلکه استعداد باید در طول زمان رصد شود و پس از این‌که، وجود یک یا چند استعداد در یک دانش‌آموز مسجل شد، آنگاه برای شکوفایی این استعداد برنامه‌ریزی شود (۳۰). نظام آموزشی کشور نیز با هدف توجه به تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان و رشد استعدادهای آنان طرح شهاب را برای شناسایی و هدایت استعدادهای برتر اجرا نموده است. در این طرح، استعدادبرتر به دانش‌آموزی اطلاق می‌شود که با توجه به ویژگی‌های ذاتی خود، امکان تبدیل‌شدن به فردی برجسته و کارآمد را دارد و می‌تواند در خلق و گسترش علم، فناوری، هنر، ادب، فرهنگ و مدیریت کشور در چارچوب ارزش‌های اسلامی اثرگذاری بارز داشته باشد و موجب سرعت بخشیدن به پیشرفت و اعتلای کشور گردد، طبق بررسی‌های محقق، تأثیر طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی را مورد بررسی قرارنگرفته و لذا در راستای تحقق عدالت آموزش، شناسایی و رشد استعدادهای فراگیران، توجه به تفاوت‌ها و رعایت انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی و تربیتی و به‌ویژه رعایت تفاوت‌های فردی و فرصت‌های برابر آموزشی به‌عنوان یک وظیفه مسلم پیش‌روی نظام آموزش و پرورش و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در صورت شناسایی صحیح

استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان و هدایت مناسب آنان می‌توانند ضمن شکوفایی و موفقیت فردی، در بهبود و پیشرفت وضعیت جامعه نیز ایفای نقش نمایند و از هزینه‌ها نیز کاسته خواهد شد. لذا پژوهش حاضر درصدد است به این سوال پاسخ دهد که:

آیا طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیرگذار بوده است؟

فرضیه های پژوهش

طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش دانش‌آموزان تأثیر دارد.

طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) بر خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر

دارد.

۲. روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر جمع‌آوری اطلاعات از نوع پژوهش توصیفی-پیمایشی و از نوع مطالعه علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان کلاس پنجم شهرستان شیروان به تعداد ۲۵۵۰ نفر که طرح شهاب را گذرانده‌اند و دانش‌آموزان کلاس ششم به تعداد ۲۱۰۰ نفر که طرح شهاب را گذرانده‌اند می‌باشد. نمونه آماری با استفاده از جدول گرجسی-مورگان ۳۳۴ نفر کلاس پنجم که طرح شهاب را گذرانده‌اند و ۳۲۵ نفر کلاس ششم که طرح شهاب را گذرانده‌اند می‌باشد؛ که به صورت روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها در این پژوهش به دو طریق کتابخانه‌ای و پرسشنامه انجام شد و در بُعد میدانی، دانش‌آموزان کلاس پنجم که طرح شهاب را گذرانده‌اند و دانش‌آموزان کلاس ششم که طرح شهاب را گذرانده‌اند با هم مقایسه شدند. از پرسشنامه‌های زیر، به این منظور استفاده شده است :

الف- پرسشنامه برابر فرصت آموزشی جوانمرد (۱۳۹۳) مشتمل بر ۲۰ سؤال است؛ که سه بُعد حداکثرسازی، برابرسازی و نخبه‌پروری را مورد سنجش قرار می‌دهد. دامنه پاسخ‌گویی به سؤالات این پرسشنامه نیز، طیف پنج گزینه‌ای لیکرت است که دامنه‌ی خیلی کم تا خیلی زیاد را دربر می‌گیرد. در این طیف سؤال‌های با بار معنایی مثبت، خیلی زیاد بیشترین امتیاز (۵) و خیلی کم، کمترین امتیاز (۱) را به خود اختصاص می‌دهد. در سؤال‌های با بار معنایی منفی، شیوه نمره‌گذاری برعکس می‌باشد.

ب- پرسشنامه خودشکوفایی تحصیلی اهواز (۱۳۸۷) که دارای ۲۵ گویه با درجه طیف لیکرت می‌باشد، استفاده شده است. این بخش قسمت اصلی پرسشنامه را شامل می‌شود و نظرات دانش‌آموزان متوسطه را درمورد خودشکوفایی به‌وسیله ۲۵ سؤال مورد پرسش قرار می‌دهد. روایی ابزار از نوع صوری و محتوایی بود که مورد تایید اساتید و خبرگان قرار گرفت و پایایی ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ

محاسبه گردید؛ که هر کدام، به ترتیب (۰/۷۱) و (۰/۸۷) برآورد گردید. داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی تنظیم شد. داده‌های حاصل از ابزارهای اندازه‌گیری با روش‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل نرمال بودن داده‌ها، برای مقایسه داده‌ها از روش آزمون T با نرم‌افزار spss نسخه ۲۱ تجزیه و تحلیل استفاده شد.

۳. یافته‌ها

جهت تعیین نوع آماره سنجش، فرضیات تحقیق با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنف نرمال بودن و یا عدم نرمال بودن را مشخص می‌کنیم. با توجه به نتایج به دست آمده از آزمون تحقیق، بیشتر شدن سطح معناداری از ۵٪ گویای نرمال بودن متغیر وابسته است.

جدول ۱. آزمون کولموگروف - اسمیرنف

متغیر	مؤلفه	کولموگروف - اسمیرنف	پی-مقدار
نگذرانده	فرصت برابر آموزش	۰/۰۸۷	۰/۰۵۰
	خودشکوفایی	۰/۰۵۸	۰/۰۸۲
گذرانده	فرصت برابر آموزش	۰/۰۹۷	۰/۰۶۲
	خودشکوفایی	۰/۰۶۹	۰/۰۵۱

همان‌گونه که مشخص است کلیه داده‌ها نرمال هستند، چون پی-مقدار آن‌ها بیش از مقدار پی که برابر ۵٪ است، می‌باشد

آمار توصیفی داده‌های پرسشنامه‌های خودشکوفایی و فرصت برابر آموزش

جدول ۲. آمار توصیفی داده‌ها

گروه	متغیر	میانگین	واریانس	انحراف معیار
گذرانده	خودشکوفایی	۶۰/۷۷	۲۷/۱۵	۵/۲۱
	فرصت برابر آموزش	۶۳/۵۱	۱۸۹/۳۴	۱۳/۷۶
	حداکثرسازی	۱۹/۵۸	۲۶/۸۵	۵/۱۸
	برابرسازی	۱۸/۳۱	۲۰/۷۶	۴/۵۵
	نخه‌پروری یا استعدادیابی	۲۵/۶۱	۳۱/۵۱	۴/۶۱
نگذرانده	خودشکوفایی	۵۳/۷۸	۴۵/۵۴	۶/۷۴
	فرصت برابر آموزش	۵۷/۰۷	۱۲۸/۴۳	۱۱/۳۳
	حداکثرسازی	۱۸/۰۵	۲۱/۳۵	۴/۶۲
	برابرسازی	۱۶/۹۸	۱۷/۰۴	۴/۱۲
	نخه‌پروری یا استعدادیابی	۲۲/۰۳	۲۶/۱۴	۵/۱۱

پرسشنامه بررسی شده تغییرات زیادی را در دو گروه گذرانده و نگذرانده نشان می‌دهد. در پرسشنامه خودشکوفایی در گذرانده ۶۰/۷۷ و در گروه نگذرانده ۵۳/۷۸ است. فرصت برابر آموزش در گروه گذرانده ۶۳،۵۱ و در گروه نگذرانده ۵۷/۰۷ می‌باشد.

فرضیه اصلی: طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۳. تأثیر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی روی دانش‌آموزان

متغیر	تعداد	گروه	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	فیش	سطح معناداری
خودشکوفایی	۳۲۵	گذرانده	۶۰/۷۷	۵/۲۱	۱۴/۸۴	۶۵۸	۲۰/۲۷	۰/۰۰۰
	۳۳۴	نگذرانده	۵۳/۷۸	۶/۷۴	۱۴/۹۰			
فرصت	۳۲۵	گذرانده	۶۳/۵۱	۱۳/۷۶	۶/۵۶	۶۵۸	۱۸/۸۴	۰/۰۰۰
	۳۳۴	نگذرانده	۵۷/۰۷	۱۱/۳۳	۶/۵۴			

با توجه به جدول مقدار فیش ۲۰/۲۷، برای خودشکوفایی ۱۸/۸۴، برای فرصت برابر آموزش و معنادار شدن آن‌ها در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ با اطمینان ۹۹ درصد، تأثیر طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) بر دانش‌آموزان پایه ششم که این دوره‌ها را گذرانده‌اند نشان می‌دهد. فرضیه فرعی اول: طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش دانش‌آموزان تأثیر دارد.

با توجه به اینکه میانگین گروه گذرانده بیشتر بوده پس می‌توان با اطمینان ۹۹ درصد نتیجه گرفت که طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش دانش‌آموزان تأثیر دارد. دو گروه کسانی که این طرح را گذرانده و یا نگذرانده با هم مقایسه شده‌اند. برای مقایسه این دو گروه آزمودنی از آزمون آماری T مستقل با دقت احتمال $p = 0/01$ و ضریب اطمینان ۹۹ درصد استفاده شده است.

جدول ۴. مقایسه فرصت برابر آموزش در دو گروه گذرانده و نگذرانده طرح شناسایی و هدایت

استعدادهای برتر

گروه‌ها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری
فرصت برابر آموزش	گذرانده	۶۳/۵۱	۱۳/۷۶	۶۵۸	۶/۵۶	۰/۰۰
	نگذرانده	۵۷/۰۷	۱۱/۳۳			

طرح شناسایی و هدایت استعدادها برتر برای پاسخ‌دهندگان در گروه گذرانده در مقایسه با پاسخ‌دهندگان در گروه نگذرانده برای شرایط فرصت برابر آموزش تأثیرگذارتر بوده است.

جدول ۵. مقایسه مؤلفه‌های فرصت برابر آموزش در دو گروه گذرانده و نگذرانده طرح (شهاب)

متغیرها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری
حداکثر سازی	گذرانده	۱۹/۵۸	۵/۱۸	۶۵۸	۳/۹۹	۰/۰۰۴
	نگذرانده	۱۸/۰۵	۴/۶۲			
برابر سازی	گذرانده	۱۸/۳۱	۴/۵۵	۶۸۵	۳/۹۳	۰/۰۱۶
	نگذرانده	۱۶/۹۸	۴/۱۲			
نخبه‌پروری یا استعدادیابی	گذرانده	۲۵/۶۱	۵/۶۱	۶۵۸	۸/۵۶	/۰۱۹
	نگذرانده	۲۲/۰۳	۵/۱۱			

بر اساس جدول ۵، سه مؤلفه حداکثرسازی، برابرسازی و نخبه‌پروری برای متغیر فرصت برابر آموزش به ترتیب با مقادیر ۳/۹۹، ۳/۹۳ و ۸/۵۶ در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ معنادار شده‌اند. طرح آموزشی شهاب در گروه کلاس ششم در مؤلفه‌های ذکر شده تأثیر مناسبی داشته است.

فرضیه فرعی دوم: طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. دو گروه کسانی که این طرح را گذرانده و یا نگذرانده با هم مقایسه شده‌اند. برای مقایسه این دو گروه آزمودنی، از آزمون آماری T مستقل با دقت احتمال $p = 0/01$ و ضریب اطمینان ۹۹ درصد استفاده شده است.

جدول ۶. مقایسه خودشکوفایی در دو گروه گذرانده و نگذرانده طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری
خودشکوفایی	گذرانده	۶۳/۷۷	۵/۲۱	۶۵۸	۱۴/۸۴	۰/۰۰۰
	نگذرانده	۵۳/۷۸	۶/۷۴			

جدول ۶ نشان می‌دهد که با توجه به اینکه میانگین گروه گذرانده بیشتر بوده پس می‌توان با اطمینان ۹۹ درصد نتیجه گرفت که طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر برای پاسخ‌دهندگان در گروه گذرانده در مقایسه با پاسخ‌دهندگان در گروه نگذرانده برای شرایط فرصت برابر آموزش، تأثیرگذارتر بوده است. مقدار ۱۴/۸۴ برای T در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار شده است که نشان از تفاوت در دو گروه گذرانده و نگذرانده دوره شهاب دارد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اصلی این تحقیق عبارت است از: « طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد». با اطمینان ۹۹ درصد، طرح

شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش و خودشکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان که این دوره‌ها را گذرانده‌اند، تأثیرگذار بود. دانش‌آموزان با استعداد برتر، در مقایسه با سایر افراد هم‌سن و دارای محیط و تجربه یکسان، توان بالقوه‌ای را برای پیشرفت، در سطح قابل توجه‌ای انجام یا نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان قابلیت عملکرد بالایی را در حیطه‌های عقل ذهنی، خلاقیت و یا هنر، دارا بودن قابلیت رهبری خارق‌العاده یا برتری داشتن در یک زمینه تحصیلی خاص از خود نشان می‌دهند. شناسایی و ضرورت هدایت واجدان استعداد برتر در مقطع ابتدایی باعث می‌گردد که دانش‌آموزان در شناخت خود و تصمیم‌گیری مناسب یاری شوند. طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر برای پاسخ‌دهندگان در گروه گذرانده در مقایسه با پاسخ‌دهندگان در گروه نگذرانده برای شرایط فرصت برابر آموزش تأثیرگذارتر بوده است. در این رابطه یافته‌های پژوهش‌های نویدی (۱۳۹۸)، چراغ ملایی (۱۳۹۷)، حمزه‌لو و مقدسی (۱۳۹۶)، عموپور (۱۳۹۶)، حیدرزاده و همکاران (۱۳۹۵)، شیرکرمی و بختیارپور (۱۳۹۳)، شهائیان و یوسفی (۱۳۸۶)، گالی و کانگ (۲۰۱۶)، گامبوا و والتنبرگ (۲۰۱۵)، استاسد و همکاران (۲۰۱۴) و گارت (۲۰۰۹) و ربل (۲۰۰۲) با یافته پژوهش حاضر همسو می‌باشد.

فرضیه فرعی اول این پژوهش عبارت است از: «طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر فرصت برابر آموزش دانش‌آموزان تأثیر دارد». با اطمینان ۹۹ درصد طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) برای پاسخ‌دهندگان در گروه گذرانده در مقایسه با پاسخ‌دهندگان در گروه نگذرانده، برای شرایط فرصت برابر آموزش تأثیرگذارتر بوده است. عموپور (۱۳۹۶) به این نتیجه رسید که معلمان آگاه بایستی به فنون راهنمایی و روش‌های استفاده صحیح از تشویق و تنبیه در راستای هر چه بهتر اجرا نمودن برنامه ملی شهاب آشنا باشند و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهند که این مطالعه اصولی و هدف‌دار باعث می‌گردد معلمان در روند اجرای طرح مذکور علاوه بر شناسایی استعدادهای برتر به هدایت آن استعدادهای در راستای گویه‌های داده شده بپردازد. حمزه‌لو و مقدسی (۱۳۹۶) نشان دادند که چهار شاخص مطرح در طرح شهاب؛ شناسایی، هدایت و حمایت آموزشی دانش‌آموزان، حمایت تربیتی و معنوی از دانش‌آموزان دارای استعداد برتر به‌منظور بهره‌مندی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های آن‌ها، پرورش استعدادهای برتر و سرآمد و ایجاد سازوکارهای مناسب برای رشد و بالندگی آنان و تقویت و درونی‌کردن هویت دینی و ملی واجدان استعدادهای برتر در دوره‌های تحصیلی مختلف آموزشی عمومی به‌منظور احساس مسئولیت در نظر گرفته شده است.

فرضیه فرعی دوم این تحقیق عبارت است از: «طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر (شهاب) بر خودشکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان شیروان تأثیر دارد». طرح شناسایی و هدایت استعدادهای برتر برای پاسخ‌دهندگان در گروه گذرانده در مقایسه با پاسخ‌دهندگان در گروه نگذرانده برای شرایط فرصت برابر آموزش تأثیرگذارتر بوده است. برابری فرصت‌های آموزشی، مفهومی است نسبی

که به تبع شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه در حال تغییر است و شامل برابری فرصت‌های آموزشی به معنی درونداد مساوی، برابری فرصت‌های آموزشی به معنی فرایند مساوی و برابر و برابری فرصت‌های آموزشی به معنی برونداد مساوی است (۷).

اجرای هرچه بیشتر برابری آموزشی در راستای رفع تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های بین‌رشته‌ای، منجر به افزایش انگیزه دانش‌آموزان و افزایش خودشکوفایی خواهد شد. نابرابری آموزشی و عدم شکوفایی امکان تحرک اجتماعی و رقابت را برای این طبقات تضعیف نموده و اعمال محدودیت در امکان‌ها و فرصت‌های آموزشی، هرگونه آموزش مکمل را بازداشته و آموزش‌های ضروری را محدود می‌سازد. در نتیجه، فقر موقعیتی در این طبقات از نسلی به نسل دیگر انتقال یافته و روزه‌روز بر شکاف طبقاتی افزوده خواهد شد. این مسأله برای پیشرفت جوامع (به‌خصوص کشورهای در حال توسعه) می‌تواند معضلی اساسی تلقی شود. در برنامه ملی طرح شهاب، به دنبال شناسایی آن دسته از دانش‌آموزان با استعدادی هستیم که به دلیل ناآشنایی خانواده یا معلمان و مربیان با ویژگی‌های کودکان با استعداد، به‌صورت ناشناخته باقی‌مانده‌اند، یا به دلیل عدم امکان دسترسی به فرآیندهایی همچون جشنواره‌ها و غیره نتوانسته‌اند استعداد و توانایی‌های خود را به نهادهای نخبگانی عرضه نمایند. این طرح، علاوه بر ایجاد فرصت‌های بیشتر برای شناسایی دانش‌آموزان مستعد، امکان خودشکوفایی تحصیلی را نیز فراهم می‌کند. ریشه‌یابی مشکلات خودشکوفایی دانش‌آموزان با استعداد برتر و فرصت‌های برابر آموزشی آنان و اتخاذ راهکارهای مناسب برای ارتقای آنان در بین دانش‌آموزان دیگر می‌تواند به آنان کمک کند تا خود را بهتر نشان دهند.

فرآیندهای شناسایی و هدایت دانش‌آموزان با استعداد در محیط مدرسه، با محوریت معلم، دبیران و دیگر عوامل آموزشی و تربیتی و بدون جداسازی از کلاس و مدرسه‌شان صورت می‌پذیرد؛ بنابراین افراد شناسایی‌شده در بستر زندگی معمول و تحصیل عادی خود، مسیر تعالی اختصاصی خود را در پیش می‌گیرند. با این‌که موفقیت دانش‌آموزان به توانایی و استعداد آن‌ها بستگی دارد، اما دسترسی به منابع و امکانات آموزشی، مدرسه خوب و معلم متخصص می‌تواند موفقیت‌های بعدی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. فراهم آوردن فرصت‌های برابر در آموزش، یکی از مهم‌ترین ابزار توزیع رفاه و فرصت‌های اقتصادی است. بدین منظور تلاش می‌شود تا فرصت‌های آموزشی یکسان را برای گروه‌های مختلف لازم‌التعلیم فراهم سازند. متغیرهای طبقه اجتماعی، نابرابری اجتماعی و اختلاف‌های طبقاتی بر بسیاری از مقوله‌ها از جمله عملکرد تحصیلی و موفقیت‌های بعدی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. متغیرهای طبقه اجتماعی، نابرابری اجتماعی و اختلاف‌های طبقاتی بر بسیاری از مقوله‌ها از جمله عملکرد تحصیلی و موفقیت‌های بعدی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. برای نمونه، اختصاص به طبقه اجتماعی بالا شأن اجتماعی را سبب شده، مطلوبیت انگیزشی را بالا برده و جابه‌جایی طبقاتی را مقدور می‌سازد. برعکس، تعلق به طبقات اجتماعی پایین، حساسیت تحصیلی والدین و اعمال نظارت بر کار درسی دانش‌آموز را تقلیل داده و شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

جایگاه رفیع آموزش و وجود استعدادهای سرشار و توانمند در کل کشور، وجود برابری آموزشی را بیشتر ضروری می‌سازد. در این زمینه پیشنهاد می‌شود: فراهم آمدن شرایط خودپذیرا دانش‌آموز مستعد در زمینه استعداد خاص او، هدایت در بستر طبیعی تربیتی دانش‌آموز و پرهیز از جداسازی، برگزاری جلسات مشترک خانواده و مدرسه در خصوص جلب همکاری و مشارکت والدین، برگزاری کارگاه‌های مختلف جهت رشد یکپارچگی شخصیتی و شناختی در دانش‌آموز مستعد، آموزش از طریق برگزاری کارگاه جهت جدیت دانش‌آموز مستعد در راه و خط‌مشی هدایت استعداد، تقویت روحیه تلاشگری و سخت‌کوشی دانش‌آموز مستعد برای هدایت استعداد خاص او با برگزاری کارگاه‌های مختلف، تأکید بر مشوق‌های درونی در برابر مشوق‌های بیرونی، توسعه خدمات مشاوره‌ای و بهداشت روانی و طراحی برنامه آموزشی مناسب.

۵. منابع

- ۱- Alizadeh Y. Analysis and leveling of educational development: Sample areas of education and upbringing in Ardabil province. Master Thesis in Geography and Urban Planning, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil. ۲۰۱۳.
- ۲- Shirkrani J, Bakhtiarpour S. Evaluation of inequalities in access to educational opportunities: by case study of Dehloran primary school. Quarterly Journal of Education and Evaluation. ۲۰۱۴; ۷ (۲۶), ۴۱-۵۸. (Persian)
- ۳- Afrazandeh S.S, Mirzaei T, Pouraboli B, Sabzevari S. The relationship between educational justice and civic educational behaviors from the perspective of nursing students. Journal of Medical Ethics. ۲۰۱۶; ۱۰ (۳۵), ۱۱۹-۱۴۰. (Persian)
- ۴- Yarigholi B. Students' Experience of Instructors' Justice: A Phenomenological Study. Educ Strategy Med Sci. ۲۰۱۴; ۷(۴): ۲۶۵-۲۷۲.
- ۵- Ghasem Yardhaei A, Haidarabadi A, Rostami N. Inequality of educational opportunities Case study: Ahar high school girl students. Journal of Sociology of Youth Studies. ۲۰۱۱; ۱ (۱), ۱۲۸-۱۴۷ (Persian) .
- ۶- Sharifzadeh H, Salehi Omran A, gentleman A. Investigating the relationship between information technology and equal educational opportunities in Mazandaran province. Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies. ۲۰۱۴; ۳ (۶), ۳۱-۵۴. (Persian)
- ۷- Zarei Y. Analysis of educational inequalities in the regional dimension (Case study: cities of Hormozgan province). Hormozgan Cultural Research Journal. ۲۰۱۷; ۸۰, ۷۹-۱۱۸. (Persian)
- ۸- Naghsh S, Foroughi Abri A.A, Shafipour Motlagh F. Provide a model for determining the relationship between academic fascination, academic creativity, and academic achievement with academic self-actualization based on academic seriousness mediation. Research in Curriculum Planning. ۲۰۱۶; ۱۳ (۲), ۱۳۴-۱۴۴. (Persian)
- ۹- Hosseini Dolatabadi F, Sadeghi A, Saadat S, khodayari E. The relationship between self-efficacy and self-actualization with coping strategies in students. Research in Medical Education. ۲۰۱۵; ۶ (۱), ۱۰-۱۷. (Persian)
- ۱۰- Sanagou A, Taghavi A, Behnampour N, Beiky F. Investigating the status of self-actualization with some demographic factors in Golestan University of Medical Sciences students. Research in Medical Education. ۲۰۱۶; ۸ (۱), ۲۱-۲۸. (Persian)
- ۱۱- Ayati M, Asadi Younesi M.R, Azadegan A. Confirmatory factor analysis of the scale of talent identification of talented students. Quarterly Journal of Educational Measurement, Allameh Tabatabai University. ۲۰۱۷; ۷ (۲۷), ۱۶۱-۱۸۱. (Persian)
- ۱۲- Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books. ۱۹۸۳.

- ۱۳- Abolghasemi M, zeinalipour H, Sheikh A.A, Asare A. Designing Learning-Learning Strategies Based on a Separate Approach in Talented Schools: A Combined Study. Journal of Curriculum Research, Iranian Curriculum Studies Association. ۲۰۱۸; ۸ (۲), ۱۴۵-۱۷۱. (Persian)
- ۱۴- Abedi A, Manani R. An overview of how to identify talented and intelligent students. Quarterly Journal of Talent. ۲۰۱۴; ۷۲, ۲۹۶-۳۰۲. (Persian)
- ۱۵- Fischer C, Muller K. Gifted Education and Talent Support in Germany. C.E.P.S Journal, International Centre for the Study of Giftedness, University at Munster, Germany. ۲۰۱۴; ۴, ۳۱-۵۴.
- ۱۶- Navidi A. Evaluate the pilot implementation of the Talent Identification and Guidance Plan (Shahab). Ministry of Science. ۲۰۱۶; ۱۹۹۸, ۵۱-۷۲. (Persian)
- ۱۷- Cheraghmalai I. Analyzing the period of providing a teacher for the National Program for Identifying and Guiding Top Talents (Shahab) and Evaluating It in Years ۹۳-۹۵. Journal of Educational Psychology. ۲۰۱۸; ۱۳ (۴۷), ۲۵-۴۷. (Persian)
- ۱۸- Hamzeh Lou Z, holiness y. Investigating the importance of implementing the Shahab project to identify and guide top talents in primary schools. Third International Conference on New Horizons in Educational Sciences, Psychology and Social Injuries. ۱-۱۲ ۲۰۱۷. (Persian)
- ۱۹- Amoupour N. Identifying and necessitating the guidance of top talents in primary school in line with the Shahab National Program. Eleventh National Congress of Progressive Leaders. a۲۰۱۷; ۱-۸. (Persian)
- ۲۰- Heydarzadeh A, Dehghan M, Shah Mohammadipour p, Taheri Z, Azizzadeh Foroozi M. Relationship between educational justice and burnout and academic achievement of students of Kerman University of Medical Sciences. Jundishapur Education Development Quarterly Journal of Medical Sciences Education Research and Development Center. ۲۰۱۵; ۷ (۴), ۲۹۸-۳۰۶. (Persian)
- ۲۱- Shahaieian A, Yousefi F. The relationship between self-improvement, life satisfaction, and the need for cognition in gifted students. Research in Exceptional Children. ۲۰۱۲; ۷ (۳), ۳۵۵-۳۶۰. (Persian)
- ۲۲- Golley J, Kong S.T. Inequality of opportunity in China's educational outcomes. China Economic Review. ۲۰۱۶. doi: doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.chieco.۲۰۱۶.۰۷.۰۰۲
- ۲۳- Gamboa L.F, Waltenberg F.D. Measuring inequality of opportunity in education by combining information on coverage and achievement in PISA. Educational Assessment. ۲۰۱۵; ۲۰ (۴), ۳۲۰-۳۳۷.
- ۲۴- Assaad R, Salehi-Isfahani D, Hendy R. Inequality of opportunity in educational attainment in Middle East and North Africa: Evidence from household surveys. Paper presented at the Economic Research Forum Working Paper Series. ۲۰۱۴.
- ۲۵- Garret jeff. Separate and unequal A Structuralanglysis of education inequality in America. ۲۰۰۹. www.swirlinc.word press.com.
- ۲۶- Rebell and femininities in the primary classroom, M. A. (), Hearing: Americ`as school: providibg equal opportunity or sthlseparte and UN equal? New York. ۲۰۰۳.
- ۲۷- Eldridge C. (). Principals leading for educational equity: social justice in action. [PhD dissertation]. University of Maryland. ۲۰۱۲. <http://drum.lib.umd.edu/handle/۱۹۰۳/۱۲۶۶۹>.
- ۲۸- Amoupour N. Study of individual differences of students in Shahab National Program. Journal of Psychological Studies and Educational Sciences. b۲۰۱۷; ۲ (۱۸), ۴۹-۶۹. (Persian)
- ۲۹- guide top talents (shahab). Shahab Project Central Executive Headquarters of the National Center for the Development of Talents and Young Researchers, June ۲۰۱۴. ۱-۴۵. (Persian)
- ۳۰- Najafi S. Identify and guide top talents (Shahab plan). Proceedings of the National Conference on Primary Education. ۲۰۱۴; ۳۰۰۷-۳۰۱۴. (Persian)

برآورد نمره کانون‌های ارزیابی مبتنی بر مفهوم ریسک و تمایزات میان فردی

امیر آذرفر^{۱*}

محمد مهدی علیشیری^۲

حسین صفری^۳

علی عبادی ضیایی^۴

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۲)

چکیده

از جمله روش‌های مورد استفاده برای سنجش و ارزیابی کارکنان، استفاده از کانون ارزیابی است. کانون‌های ارزیابی معمولاً از روایی مناسبی در سطح ابزار، برخوردار هستند؛ اما در سطح مدل برآورد نمره نهایی، ضعف‌هایی وجود دارد. نمره نهایی کانون‌های ارزیابی، نمره‌ای است که بر مبنای آن می‌توان انواع تصمیمات مرتبط مدیریتی را اتخاذ نمود. این پژوهش به طراحی روشی محاسباتی، به منظور برآورد نمره نهایی کانون‌های ارزیابی، مبتنی بر مفهوم ریسک، با در نظر گرفتن تفاوت‌های میان فردی، پرداخته است. برای این منظور، ابتدا ۹ مدل، مبتنی بر استفاده از مفهوم ریسک، طراحی شد. در ادامه، برای انتخاب بهترین مدل از این میان، از شبیه‌سازی مونت کارلو، مبتنی بر داده‌های کانون‌های ارزیابی ۸۰۰ نفر از مدیران کشور و برآورد میزان خطای هر مدل، از محاسبه تفاوت‌های میان فردی مبتنی بر شاخص MSE، استفاده شد. در نهایت، مدلی که توانست، کمترین میزان خطا، با میانگین ۰/۲۶ را ایجاد کند، به عنوان بهترین مدل محاسباتی، انتخاب شد. در مدل ارائه شده، سه عنصر مطلوبیت، ریسک و بازده انتظاری؛ محاسبه می‌شوند که می‌توان از بازده انتظاری به عنوان نمره تعدیل شده با ریسک ارزیابی شونده یاد کرد و از آن به عنوان نمره نهایی کانون ارزیابی، استفاده کرد.

کلمات کلیدی: برآورد نمره نهایی، تمایزات میان فردی، کانون ارزیابی، نمره کانون ارزیابی مبتنی بر ریسک.

مسئول مکاتبات: azarfar@ut.ac.ir
mmalishiri@gmail.com
hsafari@ut.ac.ir
li_ebadiziae@ut.ac.ir

۱- دانشجوی دکتری مدیریت صنعتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران .
۲- استادیار گروه مدیریت دولتی، دانشگاه امام صادق، تهران، ایران
۳- استاد گروه مدیریت صنعتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران .
۴- دانشجوی دکتری مدیریت صنعتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران .

۱. مقدمه

در دنیای امروزی که رقابت‌ها جهانی شده است، سازمان‌ها توجه ویژه‌ای، به سطح عملکرد پرسنل خود دارند. اهمیت این موضوع، از آن جهت است که، نیروی انسانی در هر سازمانی، یکی از عوامل مهم، در کسب موفقیت سازمان‌هاست (۱). از این رو، انتخاب افراد شایسته، برای هر سازمانی، اهمیت پیدا می‌کند. کانون‌های ارزیابی، رویه‌های استاندارد برای انتخاب و توسعه کارکنان و مدیران سازمان‌ها هستند (۲). این کانون‌ها برای سازمان‌های بخش خصوصی و دولتی مختلف، با اهداف متنوعی مورد استفاده قرار گرفته است. گستره استفاده از کانون‌های ارزیابی در موضوعاتی مانند شناسایی استعدادها، سازمان، شناسایی نیازهای آموزشی، ارتقاء کارکنان و انتصاب؛ در انواع سمت‌های مدیریتی سازمان است (۳) و همچنین، به عنوان آزمونی برای ارتقا و استخدام معرفی شده و در ادامه از نتایج آن برای توسعه افراد استفاده می‌شود (۴). از این رو، کانون ارزیابی، ابزاری پرکاربرد، در حوزه مدیریت منابع انسانی قلمداد شده و کاربرد آن، به عنوان ابزاری قوی در پیش‌بینی عملکرد افراد، در سازمان‌های کوچک و بزرگ غیرقابل چشم پوشی است. مطالعات موجود، نشان‌دهنده کاربرد وسیع این کانون‌ها، در پیش‌بینی رفتار و عملکرد شغلی است (۵). برای مثال، در حوزه بهداشت و درمان (۶)، ارزیابی معلمان در حوزه آموزش (۷)، توسعه کارکنان کلینیک‌های درمانی (۸)، نمونه‌های استفاده از کانون‌های ارزیابی هستند.

کانون‌های ارزیابی، بر مبنای رفتار مشاهده شده از ارزیابی‌شونده، نسبت به ارزیابی کیفیت الگوهای رفتاری فرد، در مواجهه با انواع موقعیت‌های شغلی، اقدام می‌کنند (۹). به طور کلی، کانون‌های ارزیابی از حیث قراردادن فرد در موقعیتی مشابه با شغل واقعی فرد، از دیگر ابزارهای ارزیابی متمایز می‌شوند و برای این منظور، از طراحی دقیق یک شبیه‌سازی شغلی، برای ارزیابی رفتار افراد استفاده می‌شود (۱۰). به واقع، در صورتی که ابزار شبیه‌سازی، به درستی طراحی شده باشد و محرک‌های مشابهی با محیط واقعی شغل داشته باشد، می‌توان انتظار داشت، رفتار فرد در شبیه‌سازی و محیط واقعی شغل یکسان باشد (۱۱). همچنین تجربیات قبلی کانون‌های ارزیابی نیز، نشان‌دهنده عملکرد معتبر در پیش‌بینی رفتارهاست (۱۲) (۱۳) و این‌طور برداشت می‌شود که اگر فردی، بتواند در شبیه‌سازی، عملکرد مناسبی داشته باشد، در محیط شغلی نیز عملکرد مناسبی دارد (۱۴). در این صورت، با احتمال بالایی می‌توان انتظار داشت، رفتارهایی که فرد در مواجهه با موقعیت شبیه‌سازی شده از خود بروز می‌دهد، در موقعیت‌های واقعی شغلی نیز بروز خواهد کرد (۱۵). چرا که رفتار افراد بر پایه ترکیبی از دانش، مهارت و تجربه فرد در موقعیت‌های مشابه است؛ معمولاً فرد در مواجهه با موقعیت‌ها، سعی می‌کند، با ترکیب این عوامل، به محرک‌های محیطی پاسخ دهد (۱۶) که به مجموع این موارد، شایستگی‌های شغلی اطلاق می‌شود (۱۷).

عملکرد مناسب کانون‌های ارزیابی، به دقت و روایی پیش‌بین آن بستگی دارد و هر چه دقت از موارد بیشتر باشد، افرادی با شایستگی‌های مناسب‌تر وارد سازمان می‌شوند. همان‌گونه که مطالعه راسل و تیلور (۱۹۳۹) نشان می‌دهد، بالا رفتن روایی پیش‌بین، می‌تواند دقت ارزیابی حاصله را تا چند برابر افزایش دهد. روایی کانون‌های ارزیابی به اجزا مختلفی بستگی دارد که می‌توان از جمله آن به روایی ابزارهای شبیه‌سازی مورد استفاده، روش کمی‌سازی نمرات شایستگی‌ها (۱۸) و روایی روش برآورد نمره نهایی اشاره کرد. کانون‌های ارزیابی، معمولاً از روایی مناسبی در سطح ابزار، یعنی وجود محرک‌های محیطی مناسب و روش کمی‌سازی شایستگی‌ها، برخوردار هستند (۱۹)؛ اما در سطح مدل جمع‌بندی و الگوریتمی که بتواند امتیازات حاصل از ابزارها و ابعاد مختلف را با یکدیگر جمع‌بندی کرده و امتیازی نهایی را برای قضاوت در اختیار سازمان قرار دهد، ضعف‌هایی وجود دارد. گیتوود و همکاران (۲۰۱۵) روش‌های، جمع‌بندی، در فرآیندهای سنجش و ارزیابی را در دو دسته قضاوتی و مکانیکی دسته‌بندی می‌کند. در روش‌های قضاوتی، از قضاوت‌های انسانی برای تصمیم‌گیری استفاده شده و فرد با دیدن اطلاعات و امتیازات شایستگی‌ها، بر اساس مدل ذهنی خود، قضاوت می‌کند؛ اما در دسته دوم، یعنی روش‌های مکانیکی، از قضاوت انسانی در تصمیم‌گیری استفاده نشده و نمرات افراد به صورت خودکار، با استفاده از روش‌های کمی با هم تلفیق می‌شود. مطالعات انجام شده نشان می‌دهد، روش‌های قضاوت مکانیکی، قضاوت بهتری را در مورد افراد انجام می‌دهند (۲۰). از همین رو سرمایه‌گذاری بر روی ایجاد روش‌های توانمندتر، بهینه‌سازی قضاوت‌های سنجش و انتخاب مستند از آمار چند متغیره، از اهمیت فراوانی برخوردار است. گوئین (۲۰۱۱) روش‌های مکانیکی مختلف در این حوزه را، به دو دسته اصلی جبرانی و غیر جبرانی تقسیم می‌کند. در روش‌های جبرانی، توانمندی فرد در یک شایستگی، می‌تواند نقاط ضعف او در یک متغیر دیگر را جبران کند؛ اما در روش‌های غیر جبرانی، ضعف فرد، در یک ویژگی مانع از جبران ضعف دیگر می‌شود. روش معادله رگرسیون مهمترین روش جبرانی تلفیق و قضاوت است و برش چند متغیری و روش چند مانعی مهمترین روش‌های غیر جبرانی، به حساب می‌آیند (۲۱).

مدل‌سازی و برآورد امتیاز نهایی کانون‌های ارزیابی، با استفاده از روش‌های مکانیکی، نیازمند وجود داده‌های عملکرد با دقت و روایی بالاست و ممکن است این داده‌ها در برخی از سازمان وجود نداشته باشد. در صورتی که داده‌های عملکرد با دقت مناسبی وجود داشته باشند، می‌توان با استفاده از تکنیک‌های داده‌کاوی همچون شبکه‌های عصبی و نظایر آن به توسعه مدلی برای تخمین عملکرد با استفاده از داده‌های کانون ارزیابی اقدام نمود (۲۲). در این صورت در ارزیابی اعتبار این دسته از مدل‌ها، به شاخص پیش‌بینی‌کنندگی این مدل‌ها استناد می‌شود (۲۳). اما در صورتی که این داده‌ها در سازمان وجود نداشته باشند، می‌توان با انواع روش‌های تصمیم‌گیری چند شاخصه^۱ اقدام به مدل‌سازی

^۱ MADM

نمود(۲۲)؛ که در این صورت برای ارزیابی اعتبار این دسته از مدل‌ها، به این نکته استناد می‌شود، که نتایج مدل استفاده شده، یعنی نمره نهایی آن، تا چه حد بیان کننده، تفاوت‌های میان‌فردی افراد بوده است. یعنی، نتایج مدل استفاده شده، باید بتواند تفاوت‌های میان فردی را نشان دهد. این موضوع که از آن با عنوان عدالت‌رویه‌ای نیز یاد می‌شود، در برآورد نمره نهایی کانون‌های ارزیابی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و تحقیقات در این حوزه از سابقه‌ای در حدود ۵۰ سال برخوردار است (۲۳).

برای توضیح بیشتر، دو ارزیابی‌شونده، با نمرات ارزیابی زیر، برای شش شایستگی شغلی را در نظر بگیرید. شش ویژگی از آن جهت در نظر گرفته می‌شود، که استانداردهای انجمن روانشناسی بریتانیا بیان می‌کند، حداکثر تعداد شایستگی‌های استاندارد در یک کانون ارزیابی شش مورد است (انجمن روانشناسی انگلستان^۱، ۲۰۱۴). در جدول زیر عدد «۵» نشان‌دهنده وضعیت بسیار خوب، عدد «۳» نشان‌دهنده وضعیت متوسط و عدد «۱» نشان‌دهنده وضعیت بسیار ضعیف در شایستگی است.

جدول ۱- مثالی برای ۲ فرد ارزیابی‌شونده با ۶ شایستگی

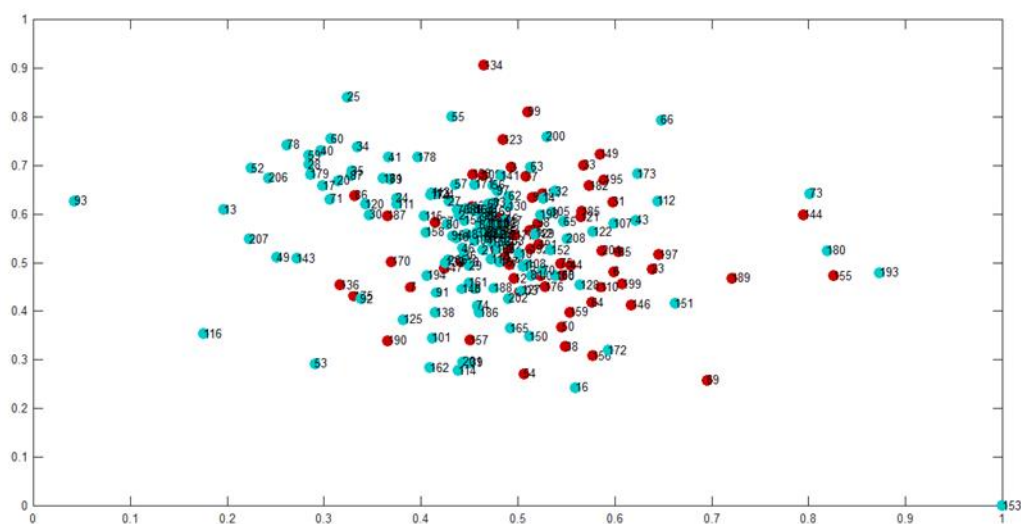
شایستگی‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	میانگین	انحراف معیار
ارزیابی‌شونده اول (A)	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	صفر
ارزیابی‌شونده دوم (B)	۵	۳	۱	۳	۵	۱	۳	۱/۶۳
تفاوت	۲	۰	۲	۰	۲	۲	مجموع تفاوت	۸

جمع نمرات هر دو ارزیابی‌شونده برابر با ۱۸، و میانگین هر دو برابر با ۳ است؛ اما انحراف معیار اولی، برابر با صفر و انحراف معیار دومی، برابر با ۱/۶۳ است. با توجه به نمرات دو ارزیابی‌شونده فوق، نفر اول، در همه موقعیت‌های شغلی، از عملکردی متوسط برخوردار خواهد بود؛ حال آن‌که، ارزیابی‌شونده دوم در موقعیت شایستگی‌های اول و پنجم، که از اهمیت بالاتری برخوردار باشد، از عملکردی بسیار خوب؛ در موقعیت شایستگی‌های دوم و چهارم که از اهمیت بالاتری برخوردار باشد، از عملکردی متوسط و در موقعیت شایستگی‌های سوم و ششم، از عملکردی ضعیف برخوردار بوده. به بیان دیگر، ریسک رفتاری ارزیابی‌شونده اول، از ارزیابی‌شونده دوم بیشتر است.

از دیگر سو، تفاوت بین این دو فرد، که برابر با حاصل جمع قدر مطلق تفاوت نمره، در هر شایستگی است، ۸ واحد است؛ اما میانگین هر دو، برابر با ۳ شده است؛ که این امر، نشان‌دهنده عدم توانایی شاخص میانگین، در نمایش تفاوت‌های بین فردی است. برای توضیح بیشتر، نمونه‌ای از ارزیابی ۱۲۰ مدیر ایرانی در شش شایستگی شغلی با استفاده از الگوریتم t-SNE در دو بعد و در نمودار(۱) نمایش داده شده است. در این نمودار هر نقطه، نماینده یک مدیر است و هر چه دو مدیر به هم نزدیک‌تر باشند، یعنی نمرات آن‌ها به هم شبیه‌تر بوده و تفاوت‌های بین فردی کمتری دارند. هم‌چنین نمره نهایی این افراد، با استفاده از شاخص میانگین محاسبه شده است. در صورتی که این نمره کمتر از

^۱ The British Psychological Society

۳ بوده باشد، رنگ قرمز و در غیر این صورت با رنگ آبی نمایش داده شده است. همان‌طور که در شکل مشخص است، رنگ‌ها کاملاً در هم تنیده بوده و تفکیک مناسبی از افراد ارائه نشده است.



شکل ۱- نمودار پراکندگی نمرات ۱۲۰ مدیر ایرانی در کانون‌های ارزیابی

پژوهش‌های متعددی در زمینه استفاده از انواع مدل‌های داده‌کاوی و تصمیم‌گیری چند شاخصه برای برآورد نمره نهایی کانون‌های ارزیابی انجام شده است. تمامی تحقیقات انجام شده در این حوزه از مدل‌های پیچیده استفاده نکرده‌اند و برخی از تحقیقات، عمده تمرکز خود را بر استخراج عوامل و شایستگی‌های کلیدی عملکرد، قرار داده و برای برآورد امتیاز نهایی، از میانگین استفاده کرده‌اند (۲۴). اما دسته دیگری از تحقیقات این حوزه نیز، بیشتر بر کاربرد انواع روش‌های داده‌کاوی و تصمیم‌گیری چند شاخصه در این حوزه تمرکز کرده‌اند؛ به طوریکه، با انواع روش‌های این حوزه، نظیر شبکه‌های عصبی (۲۵)، تحلیل‌های رگرسیونی (۲۶)، مدل‌های تصادفی (۲۷) و دیگر روش‌ها، اقدام به برآورد امتیاز نهایی، حاصل از کانون‌های ارزیابی کرده‌اند. عمده تحقیقات این حوزه به بررسی تناسب یک فرد با تیم یا معیارهای ارائه شده برای تصمیم‌گیری پرداخته‌اند و به مفهوم ریسک انتخاب، کمتر توجه شده است. به طور مثال سانچز^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، از یک مدل شبیه‌سازی عامل‌بنیان، برای پیش‌بینی عملکرد افراد در یک تیم‌کاری استفاده کرده‌اند. در این مقاله، ابتدا مدلی عامل‌بنیان، شامل ۴ عنصر کاندید، رهبر، پیشنهاد و پاداش مبتنی بر شبیه‌سازی طراحی شده است. سپس، مدیر به دیگر

¹ Sanches

کاندیداهای عضویت در گروه، پیشنهاد مشارکت می‌دهد و هر یک از افراد متناسب با ویژگی‌های خود اقدام به رد یا قبول می‌کنند. در نهایت رهبر با توجه به پیشنهادات قبول شده، اقدام به انتخاب افراد می‌کند (۲۸). در واقع در این نوع تحقیقات، یک مدل تصمیم‌گیری و برآورد امتیاز نهایی به منظور جمع‌بندی ارائه شده است که فرد کاندیدای جذب در سازمان را در تناسب با دیگر افراد سازمان قرار می‌دهد و در صورتی که فرد بتواند با دیگر افراد سازمان تعامل کند، مدل امتیاز مناسبی را برای وی ارائه می‌دهد. استفاده از این نوع مدل‌ها دارای پیچیدگی بسیاری است و مضافاً این‌که، نمی‌توان به صورت مستقل در مورد یک فرد، امتیازی نهایی را برآورد نموده و در مورد آن تصمیم گرفت. از جمله تحقیقات مشابه با این تحقیق، نیز می‌توان به پژوهش واهش^۱ و همکاران (۲۰۱۴) اشاره کرد، که در آن به جای استفاده از یک مدل شبیه‌سازی عامل‌بنیان، از یک مدل داده‌کاوی استفاده شده است (۲۹). یا در پژوهش دیگری، ژانگ^۲ و همکاران (۲۰۱۳)، انتخاب افراد، برای همکاری در تیم توسعه محصول، دغدغه اساسی این پژوهش است. در این مقاله در ابتدا، چهار ویژگی تجربه و تخصص، ارتباطات، حل مساله و یادگیری و تسهیم دانش به عنوان شایستگی‌های اصلی مدیران، انتخاب شده است. برای برآورد امتیاز نهایی از بهینه‌سازی چند هدفه استفاده شده است. بدین منظور، بیشینه کردن این چهار عامل به عنوان تابع هدف اول در نظر گرفته شده است. در ادامه، نیز وجود ارتباط همکارانه بین افراد و حداکثر کردن همکاری بین افراد، مبتنی بر ارتباطات این افراد، به عنوان تابع هدف دوم در نظر گرفته شده است که با استفاده از تحلیل آزمون شخصیت MBTI کمی‌سازی شده است (۳۰).

در کنار پژوهش‌هایی که تناسب فرد با تیم را در نظر گرفته‌اند، دسته‌ای دیگر نیز به تناسب فرد با معیارهای از پیش تعیین شده پرداخته است. به طور مثال، تاوانا^۳ و همکاران (۲۰۱۳)، از رویه‌ای دو مرحله‌ای، اقدام به انتخاب بازیکنان یک تیم فوتبال کرده‌اند. در مرحله اول، سه پست اساسی در زمین فوتبال، شناسایی شده است و ۱۸ معیار نیز برای ارزیابی بازیکنان در پست‌های متفاوت شناسایی شده است. در ادامه امتیاز هر بازیکن برای هر معیار مشخص شده است. سپس، با استفاده از سیستم استنتاج فازی امتیاز هر بازیکن برای هر پست مشخص شده است و در نهایت با در نظر گرفتن یک سیستم خاص بازی، همچون (۴۴۲) اقدام به انتخاب بهترین بازیکنان برای هر پست شده است (۳۱). از مزیت‌های این پژوهش، نسبت به پژوهش‌های قبل، آن است که، در این پژوهش، می‌توان به تنهایی در مورد افراد، به صورت مستقل، اظهار نظر نمود. و یا در پژوهش دیگری کلمنیس^۴ و همکاران

^۱ Wahesh

^۲ Zhang

^۳ Tavana

^۴ Kelemenis

(۲۰۱۰)، با استفاده از تکنیک تاپسیس^۱ فازی، به عنوان یکی از تکنیک‌های تصمیم‌گیری چند شاخصه، اقدام به انتخاب افراد در یک سازمان نموده‌اند (۳۲). در پژوهش دیگری، دوکا^۲ و همکاران (۲۰۱۵)، سعی در یکپارچه کردن، فرآیند برآورد امتیازات نهایی، با سیستم‌های اطلاعاتی سازمان کرده‌اند و در این راه نیز از تاپسیس بهره گرفته‌اند (۳۳).

عمده تحقیقات در حوزه برآورد امتیاز نهایی کانون ارزیابی و یا به تعبیر دیگر، ارائه مدلی برای انتخاب کارکنان مبتنی بر امتیازات کانون ارزیابی، دارای خلاءهایی است که از آن جمله می‌توان به عدم وجود مدلی مبتنی بر مفهوم ریسک نام برد. گرچه مفهوم ریسک منابع و سرمایه‌های انسانی، همواره به عنوان یک مفهوم، در حوزه مدیریت منابع انسانی وجود داشته و در مورد آن مباحثی ارائه شده است (۳۴)، (۳۵) و حتی در مواردی برای آن ابزار اندازه‌گیری نیز توسعه داده شده است (۳۶)، اما از آن برای توجهی به ترکیب امتیازات مبتنی بر مفهوم ریسک نشده است. با توجه به مورد فوق، این پژوهش به دنبال ارائه روشی برای جمع‌بندی امتیازات کانون ارزیابی مبتنی بر مفهوم ریسک، با در نظر گرفتن تفاوت‌های بین فردی ارزیابی شوندگان و همچنین در نظر گرفتن تناسب فرد با معیارهای ارزیابی است.

۲. روش پژوهش

همانگونه که اشاره شد، این تحقیق به دنبال ارائه مدلی، جهت برآورد نمره نهایی کانون‌های ارزیابی، مبتنی بر مفهوم ریسک است؛ به نحوی که علاوه بر محاسبه ریسک، تفاوت‌های بین فردی افراد نیز در نظر گرفته شود. برای طراحی مدلی با ویژگی‌های فوق، اصول زیر در نظر گرفته شده است. در این جا مقصود از مدل، ارائه یک روش محاسباتی است. تفاوت‌های ارزیابی شوندگان، در نمره نهایی روش محاسباتی، بایستی معرف تفاوت‌های شخصیت آن‌ها باشد.

خروجی مدل ارزیابی بایستی توانایی نشان دادن ریسک‌های کارکنان را داشته باشد. مدل تصمیم‌گیری نباید به تعداد شایستگی‌ها یا تعداد افراد حساس باشد. تفاوت‌های میان فردی بر مبنای مجموع تفاوت افراد در تمامی ویژگی‌های مورد ارزیابی محاسبه می‌شود. فردی که بیشترین نمره را می‌گیرد، بیشترین تناسب را با معیارهای ارزیابی داشته باشد و در آن، بیشترین نمرات را اخذ کرده باشد. به منظور طراحی چنین مدلی، مراحل زیر به اجرا درآمده است.

^۱ Topsis

^۲ Doka

۱) شبیه‌سازی داده‌های کانون ارزیابی: برای طراحی و اعتبارسنجی، این مدل، از داده‌های واقعی تولید شده در کانون‌های ارزیابی استفاده شود، در این پژوهش، از داده‌های ارزیابی ۸۰۰ نفر از مدیران کشور، در صنایع مختلف از قبیل صنعت فلزات، صنعت مخابرات، صنعت بانکداری و خودرو در سال ۹۶ و ۹۷ استفاده شده است. جدول زیر جزئیات داده‌های جمع‌آوری شده را نشان می‌دهد.

جدول ۲- جزئیات داده‌های جمع‌آوری شده از کانون‌های ارزیابی

نوع صنعت	تعداد داده‌ها
صنعت فلزات	۲۸۰
صنعت مخابرات	۲۴۰
صنعت بانکداری	۲۲۰
صنعت اتومبیل‌سازی	۸۰

تمامی کانون‌های ارزیابی، بر اساس استاندارد انجمن روانشناسی انگلستان و در گروه‌های ۶ تا ۸ نفری، برگزار شده است. نمرات هر شایستگی، بین ۱ تا ۵ در نظر گرفته شده است، که نمره ۱ نشان‌دهنده وضعیت بسیار ضعیف ارزیابی‌شونده در شایستگی مورد ارزیابی و نمره ۵ نشان‌دهنده وضعیت بسیار مناسب است. همچنین، نمره ۳، نشان‌دهنده وضعیت در حد انتظار یا قابل قبول خواهد بود. از میانگین و واریانس این داده‌ها برای اجرای شبیه‌سازی مونت‌کارلو، به منظور اعتبارسنجی مدل‌های طراحی شده در قسمت بعد، استفاده شده است. میانگین شایستگی‌های ارزیابی شده در این کانون‌های ارزیابی، برابر با ۲/۶۸ و انحراف معیار آن برابر با ۱/۰۹ بوده است.

۲) طراحی ۹ مدل برآورد نمره نهایی کانون ارزیابی مبتنی بر مفهوم ریسک؛ در این مرحله ۹ مدل برای برآورد نمره نهایی کانون‌های ارزیابی، مبتنی بر دو تکنیک اصلی ساو^۱ و تاپسیس طراحی شده است.

۳) ارزیابی مدل‌های نه‌گانه و انتخاب مدل نهایی: در این مرحله امتیازات نهایی حاصل از هر دو با تفاوت‌های بین فردی در هر گروه مطابقت داده شده و خطای هر مدل محاسبه شده است. در این مرحله برای محاسبه تفاوت‌های میان‌فردی، از نرم شهری^۲ و برای محاسبه شاخص خطای هر مدل، از MSE استفاده شده است.

^۱ Simple Additive Weighted Method (SAW)

^۲ City Block Distance

۳. یافته‌های پژوهش

برای طراحی مدل برآورد امتیاز نهایی مبتنی بر مفهوم ریسک، مطابق با مراحل تحقیق، ابتدا لازم است، داده‌های کانون‌های ارزیابی متناسب با واقعیت شبیه‌سازی شود، که در این مرحله، با استفاده از روش شبیه‌سازی مونت‌کارلو به صورت اعداد تصادفی تولید شده‌اند. برای تولید اعداد تصادفی ابتدا فرض شده است که K گروه در کانون‌های ارزیابی وجود دارند. همچنین، کانون‌های ارزیابی در گروه‌های N نفره برگزار می‌شود و در هر گروه و برای هر نفر، M شایستگی می‌شود. برای هر شایستگی از طیف نمره‌دهی لیکرت با پنج نمره استفاده شده است. جدول (۳) این مفروضات را نشان می‌دهد.

جدول ۳- نمادهای مورد استفاده در ساخت مدل

مقدار یا نماد	توضیحات
۱	کمترین نمره برای هر شایستگی (min)
۵	بیشترین نمره برای هر شایستگی (max)
۳	نمره قبولی برای هر فرد (RiskThreshold)
M	تعداد شایستگی‌ها در هر گروه
N	تعداد افراد در هر گروه
K	تعداد گروه‌ها
i	نشان‌دهنده ارزیابی‌شونده i ام از N نفر در گروه
j	نشان‌دهنده شایستگی j ام از M شایستگی مورد ارزیابی
k	نشان‌دهنده گروه k ام از K گروه ارزیابی

برای تولید اعداد تصادفی، با استفاده از شبیه‌سازی مونت‌کارلو، تعداد افراد هر گروه، بین ۴ تا ۱۲ نفر و تعداد شایستگی‌ها، ۴ تا ۱۲ شایستگی، که با استفاده از توزیع یکنواخت شبیه‌سازی شده است، در نظر گرفته شده است. یعنی در هر گروه بین ۴ تا ۱۲ شایستگی برای ۴ تا ۱۲ نفر ارزیابی‌شونده، ارزیابی می‌شود. همچنین نمره هر شایستگی نیز با استفاده از یک توزیع نرمال با میانگین $2/68$ معادل با میانگین شایستگی‌های ارزیابی شده و انحراف معیار $1/09$ ، متناسب با داده‌های نمونه ۸۰۰ نفری تولید شده است. در واقع از ویژگی میانگین و انحراف معیار داده‌های واقعی برای تولید اعداد شبیه‌سازی شده، استفاده شده است. در نهایت این داده‌ها برای ۵۰۰۰ گروه و برای ۳۰ هزار نفر، شبیه‌سازی شده است. منطق ارائه شده در شبیه‌سازی اعداد تصادفی مبتنی به روش شبیه‌سازی مونت‌کارلو، با استفاده از میانگین و انحراف معیار داده‌های اصلی، در نرم‌افزار متلب، به صورت زیر، پیاده‌سازی شده است.

```

1. for i=1:N
2.   n=randi([4,12],1);
3.   m=randi([4,12],1);
4.   Z=randn(3,1);
5.   ZZ=sort(Z,2);
6.   D=pdist(ZZ,'CityBlock');
7.   if sum(D(:))>size(D,2)*m*1.5;
8.     C=C+1;
9.     X{C}=Z;
10.  end
11. End
12. X=X';

```

همچنین در این مرحله و در هر گروه تفاوت‌های بین فردی میان کلیه افراد هر گروه، با استفاده از رابطه زیر، ارزیابی می‌شود. در این رابطه، تفاوت میان فردی بین دو ارزیابی‌شونده i_1 و i_2 ، از گروه k برای m ویژگی، از ۱ تا j ، نشان داده شده است.

$$D(i_1, i_2) = \sum_{j=1}^m |c_{i_1, jk} - c_{i_2, jk}|$$

تا این‌جا، داده‌های کانون‌های ارزیابی شبیه‌سازی شده‌اند. در ادامه، لازم است تا بتوان نمره نهایی هر یک از افراد را در هر گروه، مبتنی بر ویژگی‌های ارزیابی شده برای هر فرد، محاسبه نمود. بدین‌منظور، نه مدل برای برآورد نمره نهایی کانون‌های ارزیابی تولید شده است، تا نمره نهایی توسط تمامی این مدل‌ها احصاء شده و سپس بهترین مدل، انتخاب شود. برای تعریف این ۹ مدل لازم است، پارامترهای زیر در نظر گرفته شود.

G_{ijk} : نمره فرد i ام در گروه k ام برای شایستگی j ام

F_{ik}^L : نمره نهایی فرد i ام در گروه k ام با استفاده از مدل L ام

در ادامه مدل‌های طراحی شده آمده است. در هر مدل مولفه‌هایی که با R نمایش داده شده‌اند، نشانگر ریسک و مولفه‌ای که با F نمایش داده شده است، نشان‌دهنده نمره نهایی در آن مدل، خواهند بود. لازم به ذکر، هر یک از مدل‌های ارائه شده، مبتنی بر تغییراتی، در یکی از دو مدل ساو و تاپسیس، طراحی شده است و در مواردی، نظیر مدل ۸، مدل‌های ارائه شده، در همین پژوهش، ترکیب شده‌اند. آنچه در طراحی این مدل‌ها مورد نظر بوده است، برآورد پارامتری به عنوان ریسک، در ترکیب متغیرهای مدل، بوده است، که در مدل‌های فعلی تصمیم‌گیری در خصوص منابع انسانی، به عنوان شاخصی مستقل، ارائه نشده است.

➤ مدل شماره ۱؛ جمع جبری ساده: در این مدل، نمرات تمامی افراد جمع شده و بر بیشترین

نمراتی که فرد می‌تواند کسب کند، تقسیم می‌شود. یعنی جمع نمرات فرد تقسیم بر تعداد

شایستگی‌ها ضربدر در عدد پنج. در رابطه زیر، ماکسیم به معنای بیشترین مقدار ممکن برای شایستگی‌های مورد ارزیابی است؛ که در این پژوهش برابر با ۵ در نظر گرفته شده است.

$$F_{jk}^1 = \frac{\sum_{j=1}^m c_{ijk}}{\max^* m}$$

➤ مدل شماره ۲؛ مدل مبتنی بر ریسک با استفاده از ترکیبات جبری ساده: در این مدل، از ایده مدل شماره ۱، برای طراحی این مدل استفاده شده است. در این مدل پارامتر R ، به معنای ریسک انتخاب است. پارامتر ریسک بیان‌کننده مجموع فاصله شایستگی‌ها، با حد رضایت بخش، $RiskThreshold$ ، تقسیم بر حاصل ضرب همین مقدار در تعداد شایستگی‌ها است. حاصل کسر عدد یک از این مقدار، در امتیاز نهایی (U_{ik}^2) مدل قبلی، به عنوان مطلوبیت فرد، ضرب شده و مطلوبیت تعدیل شده با ریسک را می‌سازد.

$$\begin{aligned} F_{ik}^2 &= U_{ik}^2 \times (1 - R_{ik}^2) \\ U_{ik}^2 &= \frac{\sum_{j=1}^m c_{ijk}}{\max} = F_{ik}^1 \\ R_{ik}^2 &= 1 - \frac{\sum_{j=1}^m \min(c_{ijk}, RiskThreshold)}{RiskThreshold \times m} \end{aligned}$$

➤ مدل شماره ۳؛ مدل مبتنی بر ریسک با استفاده از سطح زیر منحنی نمودار چند وجهی: از ساختار مورد استفاده، در مدل شماره ۲ استفاده شده است؛ یعنی، نمره نهایی برابر با حاصل ضرب مطلوبیت در (یک منهای ریسک) خواهد بود؛ اما، برای محاسبه مطلوبیت و ریسک، از سطح زیر منحنی نمودار چند وجهی، استفاده شده است. برای محاسبه مطلوبیت، سطح زیر نمودار، یک نمودار m وجهی، که فاصله هر راس آن تا مبدا برابر با نمره هر شایستگی است، در نظر گرفته شده است، که یک چند وجهی نامنتظم را می‌سازد. مساحت این چند وجهی به عنوان مطلوبیت U_{ik}^3 ، در نظر گرفته شده است. هم‌چنین در صورتی که، یک m وجهی منتظم، که فاصله هر راس آن تا مبدا، برابر با $RiskThreshold$ ، باشد، روی نمودار قبلی، رسم شود، یک m وجهی منتظم به وجود می‌آید. مقدار سطحی از نمودار چند وجهی منتظم، که توسط نمودار چند وجهی مطلوبیت، پوشش داده نشده باشد، به عنوان مقدار ریسک R_{ik}^3 ، در نظر گرفته می‌شود.

$$\begin{aligned} F_{ik}^3 &= U_{ik}^3 \times (1 - R_{ik}^3) \\ U_{ik}^3 &= \frac{\sum_{j=1}^m c_{ijk} \times c_{i(j+1)k} + c_{i1k} \times c_{iendk}}{2.5} \end{aligned}$$

$$R_{ik}^r = \frac{\sum_{j=1}^m (\min(c_{ijk}, RiskThreshold)) (\min(c_{ij1}, RiskThreshold)) + (\min(RiskThreshold, c_{ijk})) (\min(RiskThreshold, c_{iendk}))}{RiskThreshold^2 \times m_k}$$

➤ مدل شماره ۴؛ مدلی مبتنی بر تاپسیس: در این مدل، برای محاسبه امتیاز نهایی مدل، از روش تقسیم فاصله نامطلوب بر جمع فواصل مطلوب و نامطلوب، که در روش تاپسیس مرسوم است، استفاده شده است. در این روش، برای محاسبه فاصله نامطلوب از، یک منهای مطلوبیت در مدل شماره ۲، و برای محاسبه فاصله مطلوب از، یک منهای ریسک، در مدل شماره ۲ استفاده شده است.

$$F_{ik}^4 = \frac{1 - U_{ik}^r}{(1 - U_{ik}^r) + (1 - R_{ik}^r)}$$

➤ مدل شماره ۵؛ مدلی مبتنی بر تاپسیس: در این مدل، برای محاسبه امتیاز نهایی مدل، از روش تقسیم فاصله نامطلوب بر جمع فواصل مطلوب و نامطلوب، که در روش تاپسیس مرسوم است، استفاده شده است. در این روش، برای محاسبه فاصله نامطلوب از، یک منهای مطلوبیت در مدل شماره ۳، و برای محاسبه فاصله مطلوب از، یک منهای ریسک، در مدل شماره ۳ استفاده شده است.

$$F_{ik}^5 = \frac{1 - U_{ik}^r}{(1 - U_{ik}^r) + (1 - R_{ik}^r)}$$

➤ مدل شماره ۶؛ مدل تاپسیس: در این مدل، از الگوریتم تاپسیس، برای محاسبات استفاده شده است. در این روش، فاصله مطلوب و نامطلوب برابر با فاصله نمرات هر فرد، از بیشینه و کمینه نمرات، ارزیابی است.

$$F_{ik}^6 = \frac{DM_{ik}^{\lambda}}{DM_{ik}^{\lambda} + DMP_{ik}^{\lambda}}$$

$$DM_{ik}^{\lambda} = \sqrt{\sum (min - c_{ijk})^{\lambda}}$$

$$DMP_{ik}^{\lambda} = \sqrt{\sum (max - c_{ijk})^{\lambda}}$$

➤ مدل شماره ۷؛ ترکیب مدل‌های تاپسیس، مدل دوم و چهارم: در این مدل از منطق محاسبه فاصله مطلوب و نامطلوب، در محاسبه مطلوبیت و ریسک استفاده شده است. پس از آن، برای محاسبه امتیاز نهایی، حاصلضرب مطلوبیت در، یک منهای ریسک، مطابق با روش محاسبه امتیاز نهایی در روش‌های دوم و چهارم، استفاده شده است.

$$F_{ik}^7 = U_{ik}^{\lambda} \times (1 - R_{ik}^{\lambda})$$

$$U_{ik}^{\lambda} = 1 - DM$$

$$R_{ik}^{\lambda} = 1 - DP$$

$$DP^{\vee} = \frac{DP_{ik}^{\vee}}{\maxDistance}$$

$$DM^{\vee} = \frac{DM_{ik}^{\vee}}{\maxDistance}$$

$$DP_{ik}^{\vee} = DP_{ik}^{\wedge}$$

$$DM_{ik}^{\vee} = DM_{ik}^{\wedge}$$

➤ مدل شماره ۸؛ مدل تغییر یافته تاپسیس: در این مدل از روش تاپسیس با تغییراتی در محاسبه فاصله نامطلوب، استفاده شده است. برای محاسبه فاصله نامطلوب در این روش، به جای مقایسه نمرات شایستگی‌ها با بیشینه و ایده‌آل مثبت، این فاصله با حد ریسک مقایسه شده است.

$$F_{ik}^{\wedge} = \frac{DM_{ik}^{\wedge}}{DM_{ik}^{\wedge} + DP_{ik}^{\wedge}}$$

$$DM_{ik}^{\wedge} = \sqrt{\sum_{j=1}^m \min(RiskTreshold, c_{ijk})^2}$$

$$DP_{ik}^{\wedge} = DP_{ik}^{\vee}$$

➤ مدل شماره ۹؛ ترکیب مدل‌های شماره ۲ و ۸: در این مدل از منطق محاسبه فاصله مطلوب و نامطلوب، در محاسبه مطلوبیت و ریسک، مبتنی بر مدل شماره ۸، استفاده شده است. پس از آن، برای محاسبه امتیاز نهایی، حاصلضرب مطلوبیت در، یک منهای ریسک، مطابق با روش محاسبه امتیاز نهایی در روش‌های دوم و چهارم، استفاده شده است.

$$F_{ik}^{\wedge} = U_{ik}^{\wedge} \times (1 - R_{ik}^{\wedge})$$

$$U_{ik}^{\wedge} = 1 - DP^{\wedge}$$

$$R_{ik}^{\wedge} = 1 - DM^{\wedge}$$

$$DP^{\wedge} = \frac{DP_{ik}^{\wedge}}{\maxDistance}$$

$$DM^{\wedge} = \frac{DM_{ik}^{\wedge}}{\maxDistance}$$

$$\maxDistance = \sqrt{\sum_{j=1}^m (\max - \min)^2}$$

$$maxDistance = \sqrt{\sum_{j=1}^m (RiskThreshold - min)^2}$$

پس از آن که مدل‌های نه‌گانه طراحی شدند، لازم تا برای هر فرد در هر گروه، امتیاز نهایی متناسب با تمامی مدل‌های طراحی شده محاسبه شود، تا با تحلیل این موارد، بتوان بهترین مدل را انتخاب کرد. لازم است، برای انتخاب بهترین مدل، خطای هر مدل محاسبه شود. برای محاسبه میزان خطای هر مدل، از شاخص و MSE و در هر گروه، استفاده شده است. این شاخص، برای هر گروه محاسبه می‌شود و در واقع، این شاخص بیان‌گر میزان خطای هر مدل در یک گروه تصادفی، خواهد بود. برای مثال، کانون ارزیابی با $n=4$ و $m=6$ یعنی چهار نفر ارزیابی شونده با ۶ شایستگی برای ارزیابی، که دارای نمرات به شرح جدول زیر است، را در نظر بگیرید.

جدول ۴- نمونه یک کانون ارزیابی برای ۴ نفر با ۶ شایستگی

ارزیابی شونده‌گان / شایستگی	۱	۲	۳	۴	۵	۶
ارزیابی شونده ۱	۱	۱	۱	۵	۵	۵
ارزیابی شونده ۲	۳	۳	۳	۳	۳	۳
ارزیابی شونده ۳	۱	۱	۳	۳	۵	۵
ارزیابی شونده ۴	۲	۲	۳	۳	۴	۴

برای محاسبه شاخص MSE برای هر مدل در هر گروه، لازم است تا تفاوت بین فردی، با استفاده از رابطه $D(i_1, i_2)$ ، برای کلیه ترکیب‌های ممکن دوتایی بین افراد، محاسبه شود. یعنی فاصله بین فردی بین تمامی افراد محاسبه می‌شود. همچنین فاصله بین نمرات حاصل از مدل‌ها نیز باید برای تمامی افراد محاسبه شده و با فاصله بین فردی مقایسه شود. برای این منظور، ابتدا لازم است، ترکیب‌های ممکن محاسبه شود. به طور مثال در گروهی که، ۴ نفر عضو داشته باشد، ۶ ترکیب ممکن دوتایی وجود دارد. یعنی فاصله بین فردی بین تمامی اعضا، دارای شش عضو است که در ستون ترکیب دوتایی، در جدول شماره (۵) مشاهده شده است. در ادامه، تفاوت بین فردی بین تمامی اعضای گروه محاسبه و در ستون فاصله بین فردی ثبت می‌شود که برای این منظور، از رابطه $D(i_1, i_2)$ استفاده می‌شود. سپس این فاصله با استفاده از نرم ساعتی، حاصل تقسیم هر فاصله تقسیم بر مجموع فواصل بین فردی، به‌هنگار می‌شود و در ستون فاصله بین فردی استاندارد شده ثبت می‌شود. پس از آن، فاصله نمرات نهایی حاصل از مدل‌ها، با استفاده قدر مطلق تفاوت بین امتیازات، در ستون‌هایی جداگانه ثبت می‌شود. به طور مثال، فاصله حاصل از نمرات نهایی در مدل شماره ۱، در جدول شماره (۵) و در

ستون «فاصله نمره در مدل ۱» ارائه شده است. در نهایت مجذور تفاوت بین فاصله بین فردی استاندارد شده و فاصله نمره در مدل شماره ۱، مجذور خطا به ازای هر ترکیب دوتایی را به دست می‌دهد.

جدول ۵- محاسبات مربوط به MSE

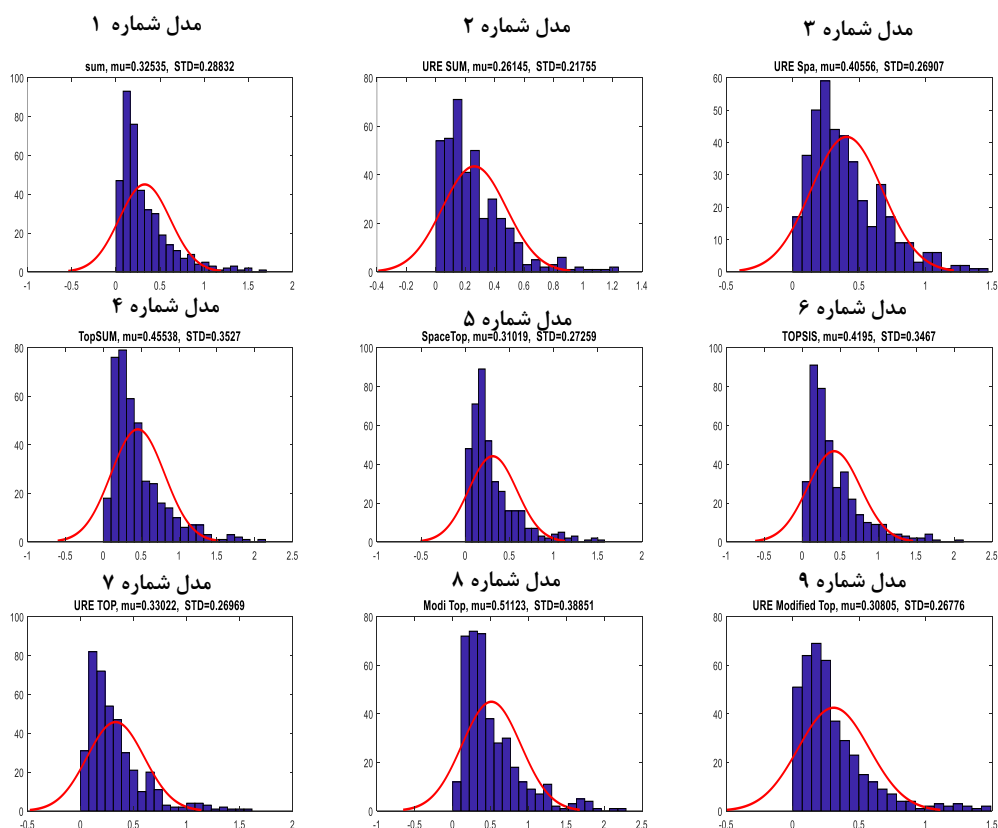
ترکیب دوتایی	فاصله بین فردی	فاصله بین فردی استاندارد شده	فاصله نمره در مدل ۱	مجذور خطا
۱ و ۲	۱۲	۰/۴	۰/۲	۰/۰۴
۱ و ۳	۸	۰/۲۶	۰/۱۳	۰/۰۱۶۹
۱ و ۴	۴	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۰۰۳۶
۲ و ۳	۴	۰/۱۳	۰/۰۶	۰/۰۰۴۹
۲ و ۴	۸	۰/۲۶	۰/۱۳	۰/۰۱۶۹
۳ و ۴	۴	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۰۰۳۶

حال، با جمع مقادیر مجذور خطا و تقسیم آن بر تعداد ترکیب‌های دوتایی، مقدار MSE محاسبه می‌شود. برای مثال ارائه شده، مقدار این شاخص برابر با ۰/۰۱۴۳ است. این مقدار میزان خطای هر مدل برای هر گروه را نمایش می‌دهد. در واقع این شاخص بیان می‌کند، مدل تا چه میزان توانسته تفاوت‌های میان فردی در هر مدل را به درستی نشان دهد. با توجه به این موضوع، به تعداد گروه‌های شبیه‌سازی شده، برای هر مدل، شاخص MSE محاسبه شده و در واقع برای مدل یک توزیع MSE، ایجاد می‌شود. میزان میانگین و انحراف معیار این شاخص برای هر مدل، در جدول شماره (۶)، ارائه شده است. هم‌چنین، شکل شماره (۲)، شکل توزیع شاخص MSE را برای هر یک از مدل‌های نه‌گانه نمایش می‌دهد.

جدول ۶- ارزیابی مدل‌های مختلف

مدل	میانگین MSE	انحراف معیار MSE
مدل شماره ۱	۰/۳۲	۰/۲۸
مدل شماره ۲	۰/۲۶	۰/۲۱
مدل شماره ۳	۰/۴۰	۰/۲۶
مدل شماره ۴	۰/۴۵	۰/۳۵
مدل شماره ۵	۰/۳۱	۰/۲۷
مدل شماره ۶	۰/۴۱	۰/۳۴
مدل شماره ۷	۰/۳۳	۰/۲۶
مدل شماره ۸	۰/۵۱	۰/۳۸
مدل شماره ۹	۰/۳۰	۰/۲۶

با توجه به مقدمه، مدلی می‌تواند بهترین مدل باشد که میانگین و انحراف معیار خطای آن نسبت به سایر مدل‌ها کمتر باشد.



شکل ۲- خطا و توزیع هر یک از مدل‌های ایجاد پژوهش

با توجه به جدول (۶)، به دلیل این که میانگین و واریانس خطای مدل شماره ۲ از دیگر مدل‌ها کمتر بوده است، این مدل به عنوان بهترین مدل انتخاب می‌شود.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین چالش‌های مدیریت در عصر حاضر، انتخاب افراد در فرایند ارزیابی و انتخاب با استفاده از مدلی مناسب می‌باشد. مدل‌های متفاوتی در زمینه برآورد امتیازات کانون‌های ارزیابی وجود دارد که می‌توان در یک تقسیم‌بندی، این مدل‌ها را به مدل‌های قضاوتی و مکانیکی تقسیم کرد. همچنین می‌توان مدل‌های مکانیکی را به دو دسته تقسیم کرد. دسته اول از مدل‌ها، شامل مدل‌هایی

هستند که با توجه به رابطه بین داده‌های عملکرد و نمرات کانون ارزیابی توسعه داده شده‌اند. این دسته از تحقیقات، معمولاً با استفاده از انواع تکنیک‌های داده‌کاوی نظیر شبکه‌های عصبی (۲۵)، تحلیل‌های رگرسیونی (۲۶) و مدل‌های تصادفی (۲۷) استفاده می‌شود. محدودیت اصلی در استفاده از این دسته از روش‌ها، عدم وجود داده‌های عملکرد، با اعتبار مناسب، در سازمان‌ها است. در صورتی که داده‌های عملکرد، وجود نداشته باشند، از روش‌های تصمیم‌گیری چند شاخصه، استفاده می‌شود. در مدل‌سازی با استفاده از این روش‌ها، نیازی به استفاده از داده‌های عملکرد در مدل‌سازی نیست. این پژوهش، با توجه به این‌که از داده‌های عملکرد، در مدل‌سازی استفاده نکرده است، در گروه تصمیم‌گیری‌های چند شاخصه قرار می‌گیرد.

در استفاده از روش‌های مختلف تصمیم‌گیری چند شاخصه، به مفهوم ریسک، به عنوان مفهومی مستقل، کمتر توجه شده است و بیشتر، استفاده از دو مفهوم تناسب افراد با گروه و تناسب افراد با معیارهای تعیین شده، رواج داشته است. علی‌رغم این‌که، در آثاری به مفهوم ریسک اشاره شده است (۳۴)، (۳۵) و (۳۶)، اما از این مفهوم به صورت مستقل در تصمیم‌گیری موضوعات منابع انسانی، مخصوصاً موضوعاتی به جذب، ارتقا و یا انتصاب مربوط باشد، استفاده نشده است. لذا، این تحقیق، به طراحی مدلی برای در نظر گرفتن مفهوم ریسک به صورت مستقل، اختصاص یافته است. بدین منظور ۹ مدل محاسباتی طراحی شده است و هر مدل با استفاده از شبیه‌سازی مونت کارلو و استفاده از شاخص MSE اعتبارسنجی شده است. برای اعتبارسنجی هر مدل نیز از مفهوم مقایسه تفاوت‌های میان‌فردی در نمره نهایی و نمرات شایستگی‌ها مطابق با (۲۳)، استفاده شده است. لذا می‌توان، انتظار داشت تا علاوه بر مفهوم ریسک، مفهوم تفاوت‌های میان‌فردی نیز، به عنوان شاخصی اثرگذار و کلیدی در مدل لحاظ شده باشد. یعنی، مدل ارائه شده، تفاوت‌های بین فردی را نیز، علاوه بر مفهوم ریسک، به خوبی نشان می‌دهد. علاوه بر این، ویژگی تناسب افراد با معیارهای ارائه شده و بیشینه شدن میانگین فرد نیز، در این مدل حذف نشده و همچنان وجود دارد. در واقع در مدل ارائه شده، سعی شده است تا تناسب فرد با معیارهای ارائه شده با در نظر گرفتن همزمان مفهوم ریسک به عنوان معیاری مستقل و اثر گذار، محاسبه شود.

در ارزیابی ۹ مدل ارائه شده، مدل شماره ۲، بهترین عملکرد را داشته است. میانگین خطای این مدل برابر با ۰/۲۶ و انحراف معیار خطای آن برابر با ۰/۲۱ بوده است. مطلوبیت، در این مدل را، به صورت نیز بازنویسی کرد. در این رابطه، بیشینه نمره ممکن، برابر با بیشینه نمره‌ای است که ارزیاب می‌تواند در ارزیابی به یک شایستگی اختصاص دهد. این مقدار در این گزارش ۵ در نظر گرفته شده است.

$$\text{مطلوبیت} = \frac{\text{جمع نمرات فرد تمام شایستگی‌ها}}{\text{تعداد شایستگی‌ها} \times \text{بیشینه نمرات}}$$

هم‌چنین رابطه ریسک، در این تکنیک را نیز می‌توان به صورت زیر نوشت که در آن حد ریسک، برابر با مقداری است که، فرد با کسب آن نمره، حد قابل قبولی از شایستگی را داراست. این مقدار در این پژوهش ۳ در نظر گرفته شده است.

$$\text{ریسک} = \frac{\text{جمع قدر مطلق تفاوت نمرات کمتر از حد ریسک تا حد ریسک}}{\text{حد ریسک} \times \text{تعداد شایستگی‌ها}}$$

و در نهایت بازده تعدیل شده با ریسک به صورت زیر قابل بیان است.

$$(\text{ریسک} - 1) \times \text{مطلوبیت} = \text{مطلوبیت تعدیل شده با ریسک}$$

در این مدل، مطلوبیت، نشانگر میزان مطلوبیت افراد و برابر با نسبت نمرات کسب شده توسط ارزیابی‌شونده به بیشترین نمرات قبل کسب در کانون ارزیابی است. در واقع، این شاخص بیانگر میزان تناسب فرد با شاخص‌های ارزیابی است و فرد باید برای کسب نمره در این قسمت، در هر شاخص، بیشترین نمره را کسب نماید. هم‌چنین ریسک، نشان‌دهنده میزان ریسک ناشی از پراکندگی نمرات فرد در کانون ارزیابی است. این شاخص نشان می‌دهد، عملکرد آتی فرد در موقعیت‌های شغلی محتمل، تا چه حد نوسان می‌کند. در این مدل تمایزات بین فردی با استفاده از شاخص مطلوبیت و ریسک و به وسیله سنجش فاصله با ایده‌آل مثبت و حد رضایت‌بخش سنجش شده است و به وسیله نرم منهنج سنجیده شده است. در نهایت مطلوبیت تعدیل شده با ریسک، برابر با مطلوبیت تعدیل شده با ریسک است. این شاخص بدان معنی است که با در نظر گرفتن ریسک عملکرد آتی، مطلوبیت فرد برای سازمان تا چه اندازه خواهد بود.

از جمله کاربردهای این مدل، می‌توان به محاسبه نمره نهایی، فرآیندهای ارزیابی اشاره کرد. هر فرآیند ارزیابی، استفاده از ترکیبی از ابزارهای مختلف و ارزیابی ویژگی‌های گوناگون در هر ابزار است. با استفاده از ابزارهای مختلف امتیازات مختلفی در ابعاد گوناگون برای ارزیابی شونده، ایجاد می‌شود که پراکندگی و حجم بالای این موارد می‌تواند موجب سردرگمی مدیران، حین تصمیم‌گیری شود. لذا باید از روشی برای یکپارچه کردن نمرات و ایجاد یک نمره نهایی استفاده کرد که علاوه بر این که تناسب فرد با معیارهای ارزیابی را نشان می‌دهد، بتواند تفاوت‌های میان فردی را دخیل کرده و در عین حال ریسک انتخاب فرد را نیز نشان دهد، که علت اصلی مدل ارائه شده در این مقاله، همین منظور بوده است. لذا می‌توان از این مدل در تمامی فرآیندهای، جذب و استخدام، انتصاب، ارتقا، ارزیابی عملکرد و سایر فرآیندهایی که برای هر فرد امتیازات جداگانه ایجاد شده و باید برای تصمیم‌گیری در مورد ارزیابی شونده، نگاهی یک‌پارچه به فرد داشت، استفاده کرد.

منابع

1. Bowen, D., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM- Firm Performance Linkage: The Role of the 'Strength' of the HRM System. *Academy of Management Review*, 203-221.
2. International Task Force on AC Guidelines. (2009). Guidelines and ethical considerations for assessment center operations. *International Journal of Selection and Assessment*, 243-253.
3. Gaugler, B., & Pohley, K. (1997). A Survey of Assessment Center practices in Organizations in the United States. *PERSONNEL PSYCHOLOGY*, 71-91.
4. Huck, J. (1973). Assessment centers: A review of the external and internal validities. *PERSONNEL PSYCHOLOGY*, 191-212.
5. Lane, S., & Stone, C. (2006). Performance assesment. *Educational measurement*, 387-424.
6. Adamo, G. (2003). Simulated and standardizes patient in OSCEs: Achievements and challenges. *Medical Teacher*, 262-270.
7. Pecheone, R., & Chung, R. (2006). Evidence in teacher sducation- The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 22-36.
8. Harvey, P., Velligan, D., & Bellack, A. (2007). Performance- based measures of functional skills: Usefulness in clinical treatment studies. *Schizophrenia Bulletin*, 1138-1148.
9. Lievens, F. (2009). Assessment centres: A tale about dimensions, exercises, and dancing bears. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 102-121.
10. Borman, W. (2012). Mimensions, task and mixed models: An analysis of the three diverse perspectives on assessment centers. *The psychology of assessment center*, 309-320.
11. Woehr, D., Arthur, W., & Jr. (2003). The construct-related validity of assessment center ratings: A review and meta-analysis of the role of methodological factors. *Journal of Management*, 231-258.
12. Struch, M., Frank, F., & Amato, A. (1980). Effects of assessor training on subsequent performance as an assessee. *Journal of Assessment Center Technology*, 17-22.
13. Huck, J., & Bray, D. (1976). Management assessment center evaluations and subsequent job performance of white and black females. *PERSONNEL PSYCHOLOGY*, 13-30.
14. Schmitt, N., Jennings, D., & Toney, R. (1999). Can We Develop Measures of Hypothetical Constructs? *Human Resource Management Review* 9, 169-183.
15. Tell, R., & Burnett, D. (2003). A perdonality trail-based interactionist model of job performnce. *Journal of Applied Psychology*, 500-517.
16. Campion, M., & Ployhart, R. (2013). Assessing personality with situational judgment measures: Interactionist psychology operationalizes. *New York: Handbook of personality at work*.
17. Jansen, A., Melchers, K., Leivens, F., Kleinmann, M., Brandli, M., Fraefel, L., & Konig, C. (2013). Situation assessment as an ignored factor in the behavioral

- consistency paradigm underlying the validity of personnel selection procedures. *Journal of Applied Psychology*, 326-341.
18. Ulrich, D. (1989). Measuring human resource effectiveness: Stakeholder, index, and relationship approaches. *Human Resource Planning*, 301-315.
 19. Gaugler, B., Rosenthal, D., Thornton, G., & Bentson, C. (1987). Meta-analysis of assessment center validity. *Journal of applied psychology*, 493.
 20. Gatewood, R., Feild, H. S., & Barrick, M. (2015). *Human resource selection*. Nelson Education.
 21. Guion, R. M. (2011). *Assessment, measurement, and prediction for personnel decisions*. Routledge.
 22. George, W. (1971). *Development and Use of Weighted Application Blank*. University of Minnesota.
 23. Mellers, B. A., Baker, J. D., Chen, E., Mandel, D. R., & Data, P. E. T. (2017). How generalizable is good judgment? A multi-task, multi-benchmark study. *Judgment and Decision making*, 12(4), 369.
 24. Leung, C., & Joseph, k. (2014). Sports data mining: predicting results for the college football games. *Procedia Computer Science*, 710-719.
 24. Salas, E., Shuffler, M., Thayer, A., Bedwell, W., & Lazzara, E. (2015). Understanding and improving teamwork in organizations: A scientifically based practical guide. *Human resource management*, 599-622.
 25. Lyer, S., & Sharda, R. (2009). Prediction of athletes performance using neural networks: An application in cricket team selection. *Expert System with Applications*, 5510-5522.
 26. Maszczyk, A., Golas, A., Pietraszewski, P., Rocznio, R., Zajac, A., & Stanula, A. (2014). Application of neural and regression models in sports results prediction. *Procedia-Soci Behavio Sci*.
 27. Knottenbelt, W., Spanias, D., & Madurska, A. (2012). A common-opponent stochastic model for predicting the outcome of professional tennis matches. *Computer & Mathematics with Applications*, 3820-3827.
 28. Sanchez-Anguix, V., Julian, V., Botti, V., & García-Fornes, A. (2013). Tasks for agent-based negotiation teams: Analysis, review, and challenges. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 26(10), 2480-2494.
 29. Wahesh, E., & Myers, J. (2014). Principles and practices of leadership excellence: CSI chapter presidents' experience, perceived competence, and rankings of importance. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 83-97.
 30. Zhang, L., & Zhang, X. (2013). Multi-objective team formation optimization for new product development. *Computers & Industrial Engineering*, 64(3), 804-811.
 31. Tavana, M., Azizi, F., Azizi, F., & Behzadian, M. (2013). A fuzzy inference system with application to player selection and team formation in multi-player sports. *Sport Management Review*, 16(1), 97-110.
 32. Kelemenis, A., Ergazakis, K., & Askounis, D. (2011). Support managers' selection using an extension of fuzzyTOPSIS. *Expert Systems with Applications*, 38(3), 2774-2782.

- 33.Doka, K. M., Ahmad, F., Shamsuddin, S. N. W., Awang, W. S. W., & Ghazali, N. (2015). Integrated decision support system for human resource selection using TOPSIS based models. *Applied Mathematical Sciences*, 9(129), 6403-6414.
- 34.Meyer, M., Roodt, G., & Robbins, M. (2011). Human resources risk management: governing people risks for improved performance: opinion paper. *SA Journal of Human Resource Management*, 9(1), 1-12.
- 35.Baquet, A. E. (1997). Introduction to risk management: understanding agricultural risks: production, marketing, financial, legal, human resources. US Department of Agriculture, Risk Management Agency.
- 36 McKenzie, L. M., Witter, R. Z., Newman, L. S., & Adgate, J. L. (2012). Human health risk assessment of air emissions from development of unconventional natural gas resources. *Science of the Total Environment*, 424, 79-87.

رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی توسعه حرفه‌ای

ژیلا رفایی^۱
رفیق حسنی^{۲*}
مجید محمدی^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶)

چکیده

این پژوهش رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان با نقش میانجی توسعه حرفه‌ای، را نشان می‌دهد. هدف پژوهش، کاربردی و روش آن، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ شهر سنندج ۵۰۴۰ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۳۷ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه اجتماع یادگیری حرفه‌ای، پرسشنامه توسعه حرفه‌ای چامبرلین (۲۰۰۸) و پرسشنامه خودکارآمدی معلمان اسپانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) بود. روایی محتوایی و سازه ابزار پژوهش مورد تأیید قرار گرفت و میزان پایایی از طریق ضریب آلفای کرونباخ نشان داد؛ که ابزار پژوهش از پایایی قابل‌قبولی برخوردارند. جهت بررسی داده‌ها آزمون‌های آماری کلموگروف اسمیرنوف، از ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای با توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس شهرستان سنندج رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد که بین توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس شهرستان سنندج نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و نهایتاً بر اساس نتایج حاصله می‌توان گفت، که توسعه حرفه‌ای در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان می‌تواند نقش میانجی را ایفا نماید. بنابراین می‌توان گفت که استقرار و تقویت اجتماعات یادگیری در مدارس می‌تواند در بهبود کیفیت کار معلمان موثر باشد و به توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی آنان کمک کند.

کلمات کلیدی: اجتماع یادگیری حرفه‌ای، توسعه حرفه‌ای، خودکارآمدی معلمان.

zhiairrefaei@yahoo.com
drhassanirafigh@gmail.com
mohamadi.majed@yahoo.com.

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، کردستان، ایران.
^۲ استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، کردستان، ایران. مسئول مکاتبات:
^۳ استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، کردستان، ایران.

۱. مقدمه

در جوامع امروزی معلمان نقش مهمی در شکل دادن و مدل سازی به عادات و بالاتر از همه، شخصیت دانش آموزان برای تبدیل شدن به انسان های سالم و شایسته ایفا می کنند [۱]. معلمان مسئولیت هدایت و پرورش یک نسل را در جامعه دارند [۲]. بدون شک معلم، از عناصر سازنده محیط های آموزشی و عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف های آموزشی است [۳]. برای اینکه معلمان، بتوانند به درستی نقش خود را ایفا کنند، باید از توانایی ها و مهارت های لازم برخوردار باشند؛ یکی از توانایی هایی که معلمان باید در این زمینه داشته باشند، خودکارآمدی است. خودکارآمدی معلمان تأثیر در تحقق توانایی ها و صلاحیت های فردی و حرفه ای آنان دارد [۴]. همچنین معلم می تواند گام مهمی در جهت ارتقای کمی و کیفی مطالب توسط فراگیران داشته باشد [۵].

خودکارآمدی یک محصول از قضاوت افراد درباره اینکه چه کارهایی را می توانند با استفاده از مهارت های خود انجام دهند، می باشد [۶]. بندورا خودکارآمدی را باور فرد در مورد توانایی های خود، برای رسیدن به اهداف خاص در وظایف خود تعریف می کند [۷]. احساس خودکارآمدی، به افراد این توانایی را می دهد تا با استفاده از مهارت ها در برخورد با موانع، کارهای فوق العاده ای انجام دهند. بنابراین، خودکارآمدی درک شده عامل مهمی برای انجام موفقیت آمیز عملکرد و مهارت های اساسی لازم برای انجام آن است [۸] و نقش عمده ای در دستیابی به اهداف، وظایف و برخورد با چالش ها دارد [۹]. فردی که خودکارآمدی زیادی دارد در صورت شکست تلاش بیشتری می کند، برای فرد با خودکارآمدی کم، این گونه نیست [۱۰]. همچنین افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، بیشتر بر روی موانع فرصت ها تمرکز می کنند، قدرت خود را می گیرند و تعهد ضعیفی را از خود برای رسیدن به اهداف، نشان می دهند [۷]. بنابراین کمبود خودکارآمدی در فرد می تواند باعث ایجاد اضطراب و افسردگی شود [۱۱]. با در نظر گرفتن نقش مهم خودکارآمدی در بهبود انجام وظایف آموزشی معلمان، در شرایط ناپایدار و بسیار متغیر کنونی محیط های آموزشی ما، به دلیل سیطره فناوری ها بر این محیط ها و به تازگی گسترش اپیدمی ناشی از ویروس های بیماری زا مانند کووید ۱۹ و همچنین تغییر سبک یادگیری یادگیرندگان بر اثر در معرض فناوری ها قرار گرفتن [۲۹]، یکی از دلایل سازگاری و تطابق اندک معلمان با ویژگی های جدید محیط های آموزشی را می توان به ضعف در خصیصه خودکارآمدی آن ها نسبت داد. مصداق این ادعا را می توان در وجود یک نوع سراسیمگی و اضطراب در بین معلمان کشور در یک سال اخیر با روی آوردن اجباری آن ها به ارائه آموزش های مجازی در مدارس کشور قلمداد نمود.

عاملی که می تواند بر خودکارآمدی معلمان تأثیر بسزایی داشته باشد، اجتماع یادگیری حرفه ای است [۱۲]. جامعه یادگیری حرفه ای می تواند یک گروهی از اشخاص، که با یکدیگر، با یک هدف مشترک برای تبادل اطلاعات، خلق دانش، توسعه تخصص و حل مشکلات کاری، کار می کنند، تعریف کرد [۱۳]. جوامع یادگیری حرفه ای، توانایی یادگیری در محیط کاری جمعی است؛ و همچنین اینکه جوامع یادگیری حرفه ای یک پیش نیاز مهم برای مقابله مؤثر با تغییرات و انجام مسئولیت ها می باشد [۱۴]. مطابق دیدگاه دوفور و همکاران [۱۵]، در جامعه یادگیری، معلمان برای کار جمعی گرد هم،

رسیدن به نتایج بهتر در قبال دانش آموزان، در فرایندهای جاری و مستمر نظیر تحقیق جمعی و مشارکتی شرکت می‌کنند [۱۶]. مفهوم اجتماعات، دیدگاه مفیدی را در مورد یادگیری و کسب دانش فراهم می‌آورد. بر اساس این دیدگاه، یادگیری و کسب دانش، پدیده‌ای اجتماعی، مبتنی بر موقعیت است [۱۷]. بنابراین جوامع یادگیری حرفه‌ای می‌توانند مزایای پایداری برای معلمان فراهم کنند که منجر به افزایش سرمایه انسانی، حرفه‌ای و اجتماعی شود، همچنین می‌توانند باعث کاهش انزوا در میان معلمان، افزایش تعهد به مأموریت و اهداف مدرسه و مسئولیت‌های مشترک شوند [۱۸]. حال به نظر می‌رسد که در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان، برخی عوامل می‌توانند نقش میانجی را ایفا نمایند، یکی از این عوامل، توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد.

توسعه حرفه‌ای، در مفهوم گسترده، به توسعه فرد در نقش حرفه‌ای خود اشاره دارد و شامل تجارب رسمی (مانند شرکت در دوره‌های رسمی، دانشگاهی، کارگاه‌ها و جلسات حرفه‌ای، ارشادگری و نظایر آن) و تجارب غیررسمی (مانند مطالعه نشریات حرفه‌ای، تماشای برنامه‌های تلویزیونی مرتبط به زمینه‌های تحصیلی و نظایر آن) می‌شود، گنسر، ۲۰۰۰؛ به نقل از آخوندی و صفایی‌موحد [۱۹]. توسعه حرفه‌ای عبارت‌اند از، استقبال از فرصت‌های یادگیری رسمی و غیررسمی که موجب تعمیق و گسترش شایستگی حرفه‌ای معلمان شامل دانش، باورها، انگیزش و مهارت‌های خودتنظیمی آن‌ها می‌شود [۲۰]. رشد یا بالندگی حرفه‌ای عبارت است از کلیه فعالیت‌هایی که غنی کردن و ارتقاء سطح حرفه‌ای معلمان طی دوره شغلی آن‌ها انجام می‌شود [۲۱]. همچنین شامل تمام تجربیات یادگیری طبیعی و فعالیت‌های آگاهانه است که مستقیم یا غیرمستقیم به توسعه فرد، گروه یا مدرسه منجر می‌شود و به کیفیت آموزش در کلاس درس کمک می‌کند [۲۲] و به بهبود مهارت‌ها و شایستگی‌های معلمان برای تولید نتایج آموزشی درخشان برای دانش‌آموزان اشاره دارد [۲۳]. بنابراین توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند. توسعه حرفه‌ای، یکی از هشت مولفه بسیار مهم شایستگی‌های دیجیتالی معلمان در کشورهای توسعه یافته قلمداد می‌شود [۳۰]. که به طبع از آن می‌توان این شایستگی را برای معلمان کشورمان نیز ضروری دانست، با وجود اهمیت توسعه حرفه‌ای به عنوان یکی از مهارت‌های ضروری معلمان در عصر حاضر، متأسفانه این شایستگی که یکی از کلیدی‌ترین شایستگی‌های کنونی معلمان کشورمان قلمداد می‌گردد بنا به دلایلی که جعفری‌فر و همکاران [۳۱] بیان می‌نمایند، در محتواها و برنامه‌های توسعه و پرورش معلمان کشور مغفول مانده است و این نادیده نگری بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و روش‌های تدریس مبتنی بر فناوری معلمان اثر گذاشته و باعث شده است که برون‌دادهای آموزش‌های رسمی مدارس ما افت محسوسی از نظر کیفی داشته باشند. در این میان با گسترش استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و تسهیل ایجاد اجتماعات

حرفه ای یادگیری معلمان، پژوهشگران در این پژوهش به دنبال تبیین ارتباط این اجتماعات در بهبود خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان هستند.

در بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام گرفته در رابطه با متغیرهای پژوهش می‌توان گفت بیشتر پژوهش‌های داخلی و خارجی به بررسی اثرپذیری اجتماعات حرفه‌ای یا خودکارآمدی معلمان در بهبود بروندهای آموزشی پرداختند و یا در محیط‌های خارج از محیط آموزشی کشورمان به تبیین رابطه بین این دو متغیر پرداخته‌اند. برای مثال حاتمیان، زین‌آبادی، عبداللهی و عباسیان؛ به شناسایی، طراحی و آزمون الگوی پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی به شیوه پژوهش آمیخته پرداخته‌اند. پیشایندها در پنج بعد شامل رهبری آموزشی، فرهنگ سازمانی، یادگیری مشارکتی و ساختار سازمانی با الگوی ارتباطی در مدل مفهومی خاصی شناسایی شدند [۳۲] حسین‌پور و همکاران در پژوهشی با عنوان مدرسه به عنوان جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پژوهش محور (یک پژوهش پدیدار نگارانه) انجام داده‌اند.

نتایج این پژوهش نشان داد که شاخص‌های جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در قالب پنج بعد ارزش‌ها و باورهای مشترک معلم یادگیرنده حرفه‌ای، گفتگوها و همکاری‌های حرفه‌ای، یادگیری جمعی و بالاخره ارتباطات و تعاملات و نشانگرهای مربوط به هر بعد تعیین می‌گردد [۳۳].

همچنین در برخی پژوهش‌های دیگر استلزامات ایجاد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پژوهش محور در مدرسه نیز بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه‌ها تبیین شده که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از؛ باور داشتن به نقش پژوهش و اهمیت آن در فرآیند آموزش و یادگیری، تمرکز بر یادگیری جمعی، تقویت گفتگوهای حرفه‌ای بین معلمان و کارکنان، تعامل حمایتی مدیر مدرسه، ارتباط مستمر با مراکز علمی. استین پژوهشی با عنوان توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق همکاری در جوامع یادگیری حرفه‌ای انجام داد. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که مدارس می‌توانند از طریق ترویج همکاری، یادگیری تیمی و گفت‌وگو در میان کارکنان، ایجاد فرصت‌های یادگیری مداوم، ایجاد سیستم برای یادگیری و به اشتراک‌گذاری یادگیری، از یادگیری معلم و توسعه حرفه‌ای او حمایت کنند [۳۴]. همچنین ویلن و همکاران در پژوهشی با عنوان یادگیری حرفه‌ای در میان رهبران مدرسه در آموزش متوسطه: تأثیر عوامل فردی و عوامل شرح کار را انجام دادند. نتایج به دست آمده نشان داد که خودکارآمدی به‌طور مثبت، تمام چهار فعالیت آموزشی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج همچنین نشان داد که حمایت اجتماعی دارای تأثیر دوگانه می‌باشد: پیش‌بینی مثبتی از یادگیری اجتماعی و یادگیری فردی را به صورت منفی پیش‌بینی نمود [۳۵] در نهایت پژوهش نشان داد که خودکارآمدی دارای نقش واسطه‌ای در رابطه بین محیط مدرسه و یادگیری حرفه‌ای است.

وجه متمایز این پژوهش، با بیشتر پژوهش‌های انجام گرفته، این است که در این پژوهش، علاوه بر تبیین میزان اثرگذاری اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان با بهبود خودکارآمدی آنان در محیط‌های

آموزشی کشورمان، به بررسی نقش یک متغیر سوم با عنوان توسعه حرفه‌ای نیز پرداخته شده است. تا ضمن بررسی مداخله‌ای این متغیر، اهمیت و ضرورت اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان، جهت ارتقاء مهارت خودکارآمدی آنان، بیشتر مورد توجه قرار گیرد و همچنین به بررسی این مورد پرداخته شود که آیا می‌توان با تمرکز بر اجتماعات یادگیری معلمان به بهبود توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان کمک نمود؟

حال با توجه به مطالبی که بیان گردید می‌توان به این موضوع اشاره نمود، که در محیط‌های متغیر و دگرگون امروزی که هر روز شاهد ایجاد تغییرات اساسی و پیشرفت‌های بی‌شماری می‌باشیم؛ برای موفقیت سازمان‌های آموزشی که رکن اساسی جامعه به شمار می‌روند، توجه به معلمان و ایجاد شرایط مناسب برای رشد و توسعه آن‌ها، امری بسیار ضروری و مهم می‌باشد. چرا که با رشد و پیشرفت معلمان، شرایط مناسب برای رشد و پیشرفت دانش آموزان و به تبع آن جامعه مهیا می‌شود؛ لازمه این امر تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌باشد. معلمان می‌توانند از این طریق در جهت رفع نواقص خود اقدام و مشکلات خود را رفع نمایند، زیرا امروزه به دلیل شرایط خاصی که در جوامع حاکم می‌باشد و به دلیل حجم بسیار وسیع دانش، معلمان همواره نیازمند به‌روزرسانی دانش موجود خود می‌باشند که اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌تواند کمک شایانی به این امر بنماید و همین امر سبب رشد حرفه‌ای و توسعه خودکارآمدی معلمان می‌شود، لذا سئوالات پژوهش حاضر این گونه مطرح شده است:

به چه میزان بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای با توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان رابطه وجود دارد؟

به چه میزان توسعه حرفه‌ای در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس، می‌تواند نقش میانجی را ایفا نماید؟

۲. روش پژوهش

این تحقیق از حیث هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از جنبه روش پژوهش، جزء پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری در این بخش شامل کلیه معلمان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ شهر سنندج، به تعداد ۵۰۴۰ نفر بوده، که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۳۷ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

جدول ۱. جامعه و نمونه آماری

نمونه	جامعه	ناحیه آموزشی
۱۹۲	۲۹۶۳	ناحیه اول
۱۴۵	۲۰۷۷	ناحیه دوم

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های زیر بود:

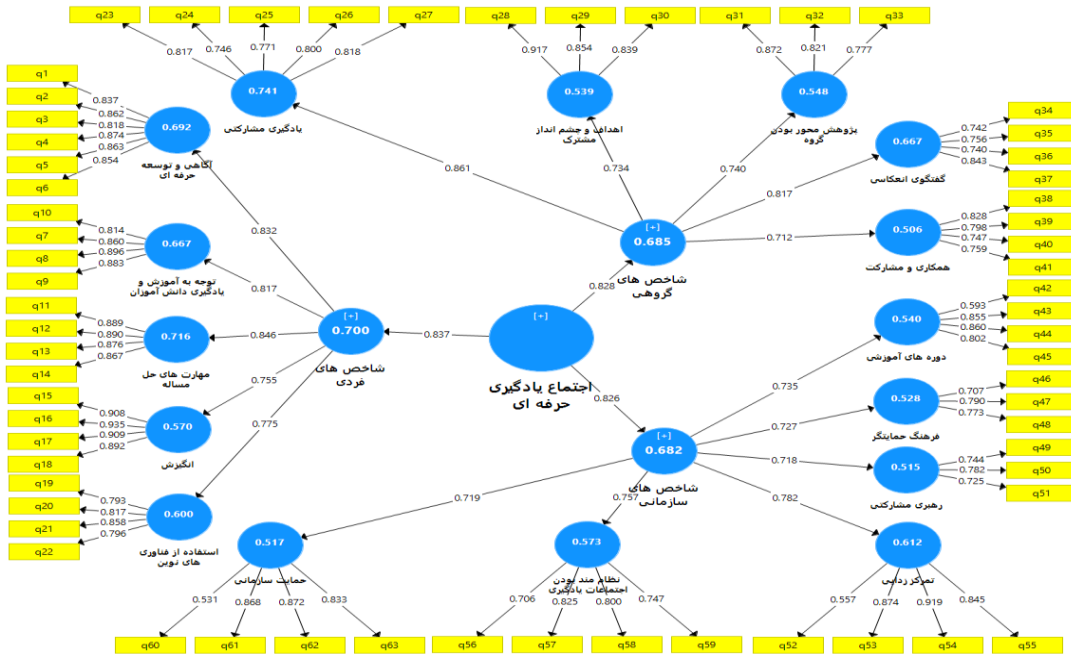
۱- پرسشنامه‌های اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان : این پرسشنامه بر اساس یافته‌های بخش کیفی، تدوین و اعتبار یابی شد؛ که شامل ۶۳ سؤال بود و سه شاخص اصلی فردی، گروهی و سازمانی؛ اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان را در برداشت (لازم به ذکر است که نتایج این پژوهش قسمتی از رساله دکتری محقق می‌باشد که به روش آمیخته اکتشافی انجام گردید و در این مرحله نتایج بخش کمی آمده است). شاخص‌های فردی، شامل ۲۲ سؤال بود که مؤلفه‌های آگاهی و توسعه حرفه‌ای، توجه به آموزش و یادگیری دانش‌آموزان، مهارت‌های حل مسئله، انگیزش و استفاده از فناوری‌های نوین را شکل می‌داد. شاخص‌های گروهی، شامل ۱۹ سؤال بود، که مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی، اهداف و چشم‌انداز مشترک، پژوهش محور بودن گروه، گفتگوی انعکاسی و همکاری و مشارکت را شکل می‌داد و شاخص‌های سازمانی، شامل ۲۲ سؤال بود که مؤلفه‌های دوره‌های آموزشی، فرهنگ حمایتگر، رهبری مشارکتی، تمرکززدایی، نظام‌مند نمودن اجتماعات یادگیری و حمایت سازمانی را شکل می‌داد.

۲- پرسشنامه خودکارآمدی: جهت سنجش خودکارآمدی معلمان در این پژوهش از پرسشنامه خودکارآمدی معلمان اسپانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) که شامل ۲۴ گزاره و سه مؤلفه در گیرکردن فراگیران، روش‌های تدریس و مدیریت رده است، استفاده می‌شود. درگیر کردن فراگیر، سؤالات ۲-۴-۶-۹-۱۲-۱۴-۲۲، راهبردهای آموزشی، سؤالات ۷-۸-۱۰-۱۱-۱۷-۱۸-۲۰-۲۳-۲۴، مدیریت کلاس، سؤالات ۱-۳-۵-۱۳-۱۵-۱۶-۱۹-۲۱.

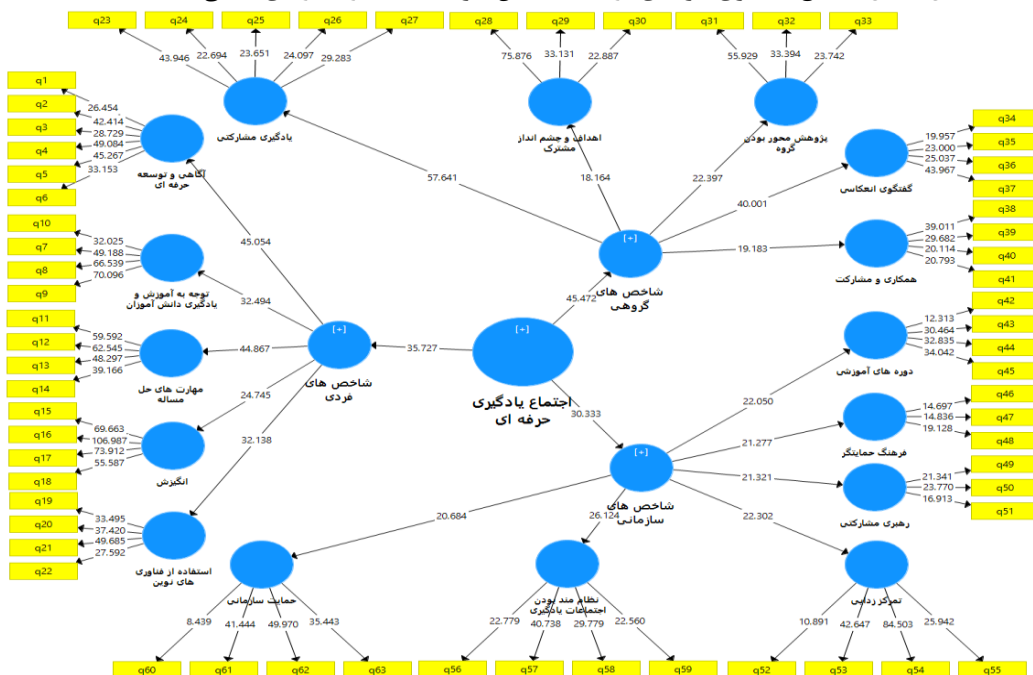
۳- پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان: جهت سنجش توسعه حرفه‌ای معلمان در این پژوهش از پرسشنامه ادراک از توسعه حرفه‌ای چامبرلین (۲۰۰۸) استفاده شد. در ادامه روایی و پایایی هریک از ابزارهای پژوهش ارائه شده است.

جهت بررسی روایی در بخش کمی از تحلیل عاملی تأییدی و جهت بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب استفاده گردید.

مدل اندازه‌گیری متغیر اجتماع یادگیری حرفه‌ای در حالت بار عاملی سؤالات شکل (۱) و حالت ضرایب معناداری سؤالات شکل (۲) آورده شده است؛



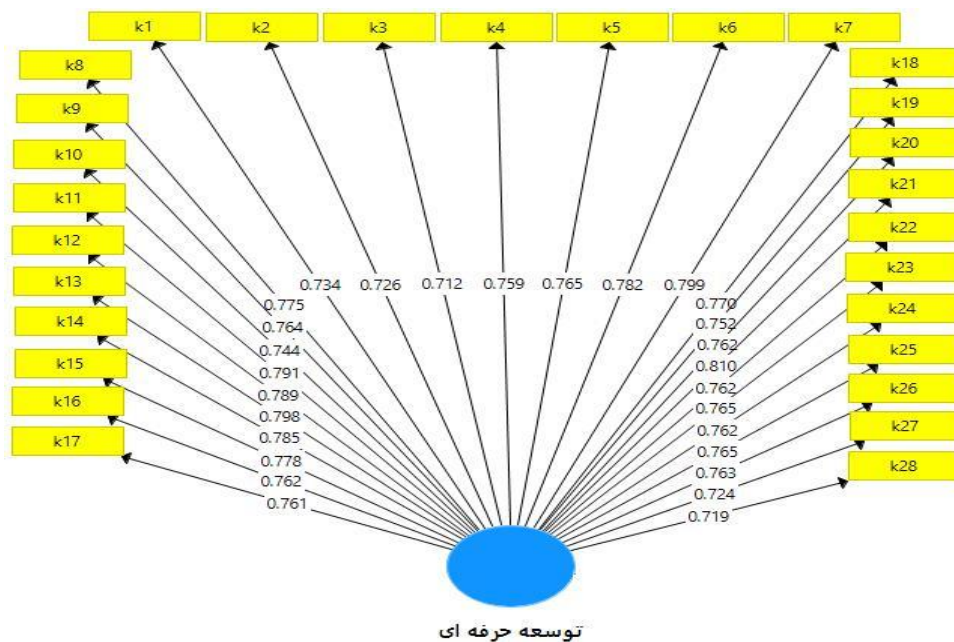
شکل ۱. مدل اجتماع یادگیری حرفه‌ای در حالت تخمین ضرایب استاندارد (بارهای عاملی)



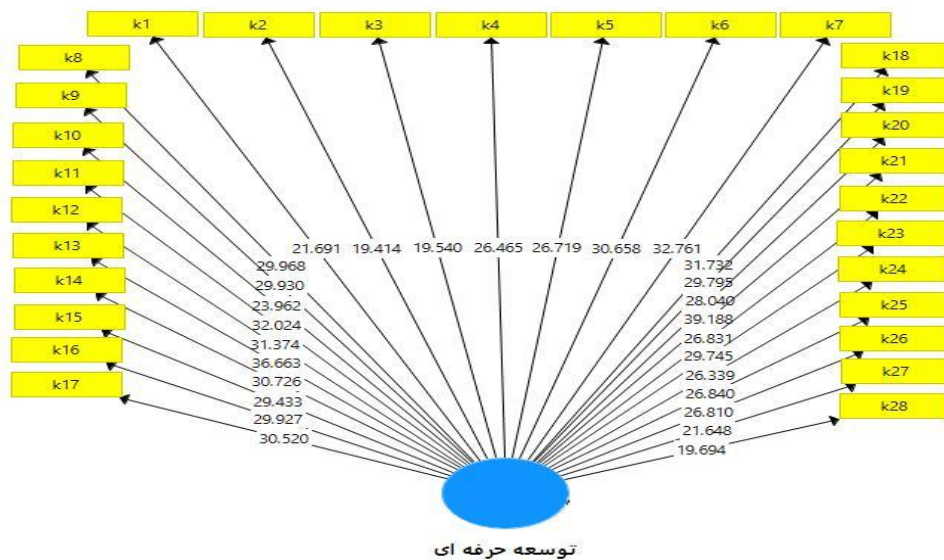
شکل ۲. مدل اجتماع یادگیری حرفه‌ای در حالت معناداری ضریب

با توجه به نتایج ارائه شده در شکل (۱ و ۲) تمام ضرایب مسیر استاندارد شده (بار عاملی) بین نشانگرها و شاخص های اجتماع یادگیری حرفه ای بالاتر از ۰/۵ می باشد؛ و همچنین تمامی ضرایب بین شاخص ها با متغیر اجتماع یادگیری حرفه ای و نیز شاخص ها با ابعاد ضرایب مسیر بالاتر از ۰/۵ و مقدار t نیز بالاتر از ۱/۹۶ است.

مدل اندازه گیری متغیر توسعه حرفه ای در حالت بار عاملی سؤالات شکل (۳) و حالت ضرایب معناداری سؤالات شکل (۴) آورده شده است؛

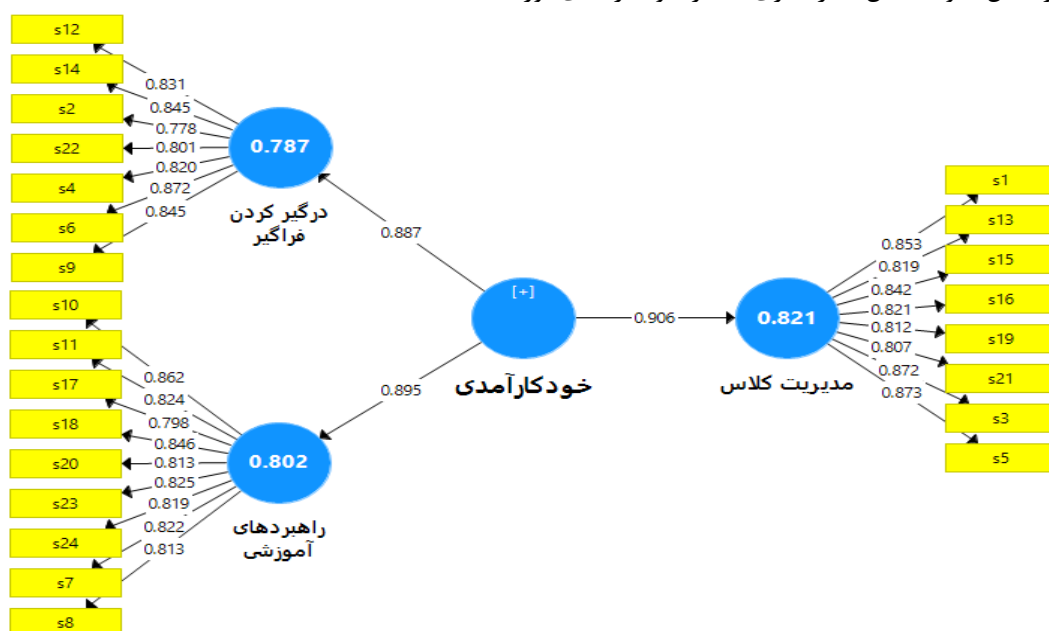


شکل ۳. مدل متغیر توسعه در حالت تخمین ضرایب استاندارد (بارهای عاملی)

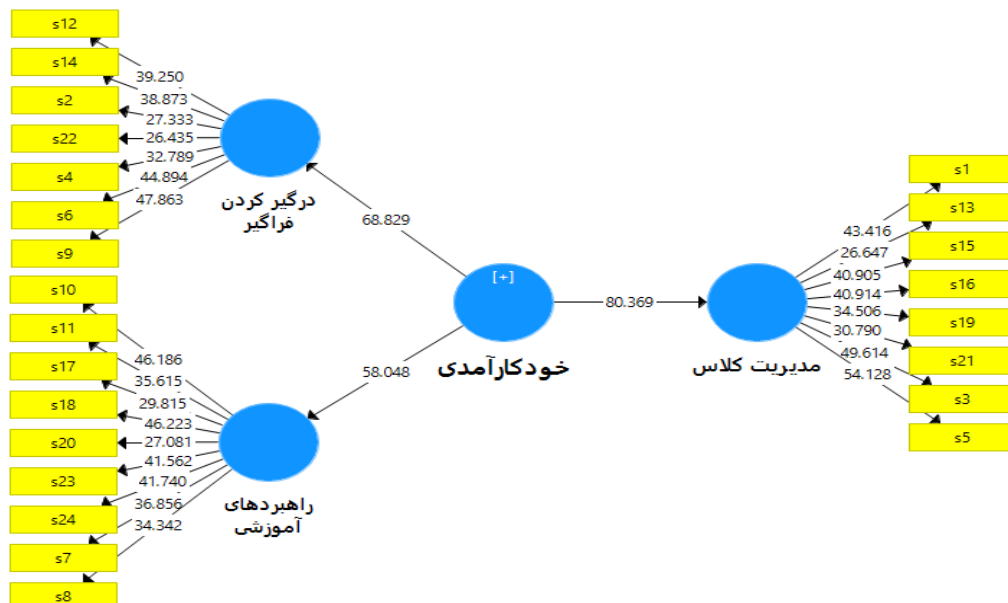


شکل ۴. مدل توسعه در حالت معناداری ضریب

در شکل ۵ و ۶ مدل اندازه‌گیری متغیر خودکارآمدی آورده شده است؛



شکل ۵. مدل خودکارآمدی در حالت تخمین ضرایب استاندارد (بارهای عاملی)



شکل ۶. مدل خودکارآمدی در حالت معناداری ضریب

با توجه به نتایج ارائه شده تمام ضرایب مسیر استاندارد شده (بار عاملی) بین نشانگرها و شاخص های خودکارآمدی بالاتر از ۰/۵ می باشد؛ و همچنین تمامی ضرایب، بین ابعاد با متغیر خودکارآمدی، ضرایب مسیر بالاتر از ۰/۵ و مقدار t نیز بالاتر از ۱/۹۶ می باشند. جهت بررسی پایایی ابزار پژوهش از مقادیر ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب استفاده گردید.

جدول ۲. نتایج معیار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی متغیرهای پنهان تحقیق

پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	ابعاد		
۰/۹۴	۰/۹۲	آگاهی و توسعه حرفه‌ای	شناخت‌های فردی	اجتماع یادگیری حرفه‌ای
۰/۹۲	۰/۸۸	توجه به آموزش و یادگیری دانش‌آموزان		
۰/۹۳	۰/۹۰	مهارت‌های حل مسئله		
۰/۹۵	۰/۹۳	انگیزش		
۰/۸۸	۰/۸۳	استفاده از فناوری‌های نوین		
۰/۹۵	۰/۹۴	کل		
۰/۸۹	۰/۸۵	یادگیری مشارکتی	شناخت‌های گروهی	
۰/۹۰	۰/۸۴	اهداف و چشم‌انداز مشترک		
۰/۸۶	۰/۷۶	پژوهش محور بودن گروه		
۰/۸۵	۰/۷۷	گفتگوی انعکاسی		
۰/۸۶	۰/۷۹	همکاری و مشارکت		
۰/۹۲	۰/۹۱	کل		
۰/۸۶	۰/۷۸	دوره‌های آموزشی	شناخت‌های سازمانی	
۰/۸۰	۰/۶۲	فرهنگ حمایتگر		
۰/۷۹	۰/۶۲	رهبری مشارکتی		
۰/۸۸	۰/۸۱	تمرکززدایی		
۰/۸۵	۰/۷۷	نظام‌مند نمودن اجتماعات یادگیری		
۰/۸۶	۰/۷۸	حمایت سازمانی		
۰/۹۱	۰/۹۰	کل		
۰/۹۶	۰/۹۵	کل اجتماع یادگیری حرفه‌ای		
۰/۹۵	۰/۹۴	درگیر کردن فراگیر	خودکارآمدی	
۰/۹۵	۰/۹۳	راهبردهای آموزشی		
۰/۹۶	۰/۹۶	مدیریت کلاس		
۰/۹۳	۰/۹۲	کل		
۰/۹۷	۰/۹۶	-		
			توسعه حرفه‌ای	

مقدار مناسب برای آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ۰/۷ است و این معیارها در مورد متغیرهای مکنون اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن‌ها، مقدار مناسبی را اتخاذ نموده‌اند، پس می‌توان مناسب بودن وضعیت پایایی پژوهش را تأیید نمود.

جهت تجزیه داده‌ها در بخش کمی، علاوه بر کاربست شاخص‌های آمار توصیفی؛ همچون جداول و توزیع فراوانی و از شاخص‌های آمار استنباطی نظیر ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری، جهت تأیید یا رد فرضیه‌ها، استفاده گردید. در پژوهش حاضر از مدل معادلات ساختاری

رویکرد آماری جامعی برای آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط بین متغیرهای مشاهده‌شده و متغیرهای مکنون استفاده شد. تجزیه داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS^{۲۳} و SMART PLS^۲ صورت پذیرفت.

۳. یافته‌های پژوهش

مشخصات جمعیت شناختی نمونه آماری پژوهش در این مطالعه در نمونه‌ی ۳۳۷ نفری در جدول زیر آمده است

جدول ۳. توزیع پاسخگویان بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	سطح	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۱۴۸	۴۳/۹
	مرد	۱۸۹	۵۶/۱
	مجموع	۳۳۷	۱۰۰
تحصیلات	کاردانی	۲۲	۶/۵
	کارشناسی	۲۳۸	۷۰/۶
	کارشناسی ارشد و بالاتر	۷۷	۲۲/۹
	مجموع	۳۳۷	۱۰۰
سنوات	کمتر از ۱۰ سال	۱۳۵	۴۰/۱
	۱۰ تا ۲۰ سال	۱۱۴	۳۳/۸
	بیشتر از ۲۱ سال	۸۸	۲۶/۱
	مجموع	۳۳۷	۱۰۰

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول (۳) مشاهده می‌شود که از بین نمونه پژوهش، معلمان مرد با ۱۸۹ نفر (۴۳/۹ درصد) و معلمان زن با ۱۴۸ نفر (۴۳/۹ درصد) نمونه پژوهش را تشکیل داده‌اند. از جنبه تحصیلات بیشترین فراوانی، مربوط به تحصیلات کارشناسی است که ۲۳۸ نفر (۷۰/۶ درصد) و کمترین فراوانی، مربوط به تحصیلات کاردانی با ۲۲ نفر (۶/۵ درصد) از معلمان می‌باشد. همچنین تعداد ۷۷ نفر (۲۲/۸ درصد) از نمونه پژوهش نیز دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر بوده‌اند و از جنبه سنوات کاری بیشترین فراوانی، مربوط به سنوات کاری، کمتر از ۱۰ سال با تعداد ۱۳۵ نفر (۴۰/۱) و کمترین فراوانی مربوط به سنوات کاری بالای ۲۱ سال با تعداد ۸۸ نفر (۲۶/۱ درصد) بود. همچنین تعداد ۱۱۴ نفر (۳۳/۸ درصد) از معلمان نمونه پژوهش بین ۱۰ تا ۲۰ سال سنوات کاری داشته‌اند. در ادامه برای بررسی تحلیل داده‌ها و فرضیات پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده است.

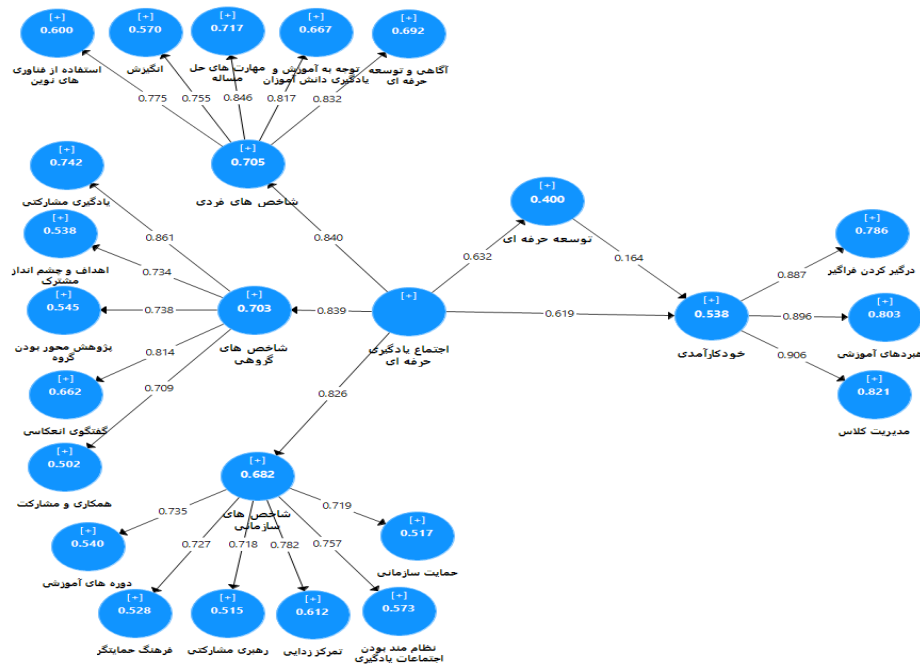
جدول ۴.آزمون همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
اجتماع یادگیری حرفه‌ای	۱							
شاخص‌های فردی	**۰/۷۸۷	۱						
شاخص‌های گروهی	**۰/۸۴۷	**۰/۴۷۹	۱					
شاخص‌های سازمانی	**۰/۸۷۱	**۰/۵۰۱	**۰/۶۵۸	۱				
خودکارآمدی	**۰/۷۱۸	**۰/۶۰۳	**۰/۵۶۷	**۰/۶۲۶	۱			
درگیر کردن فراگیر	**۰/۶۳۳	**۰/۵۳۴	**۰/۵۰۱	**۰/۵۴۸	**۰/۶۳۳	۱		
راهبردهای آموزشی	**۰/۶۴۳	**۰/۵۰۷	**۰/۵۳۲	**۰/۵۷۰	**۰/۶۴۳	**۰/۵۱۴	۱	
مدیریت کلاس	**۰/۶۵۲	**۰/۵۸۳	**۰/۴۸۸	**۰/۵۶۱	**۰/۶۵۲	**۰/۴۸۴	**۰/۹۰۳	۱
توسعه حرفه‌ای	**۰/۶۳۴	**۰/۴۸۱	**۰/۵۲۷	**۰/۵۷۷	**۰/۵۵۳	**۰/۴۸۶	**۰/۵۱۴	**۰/۴۸۴

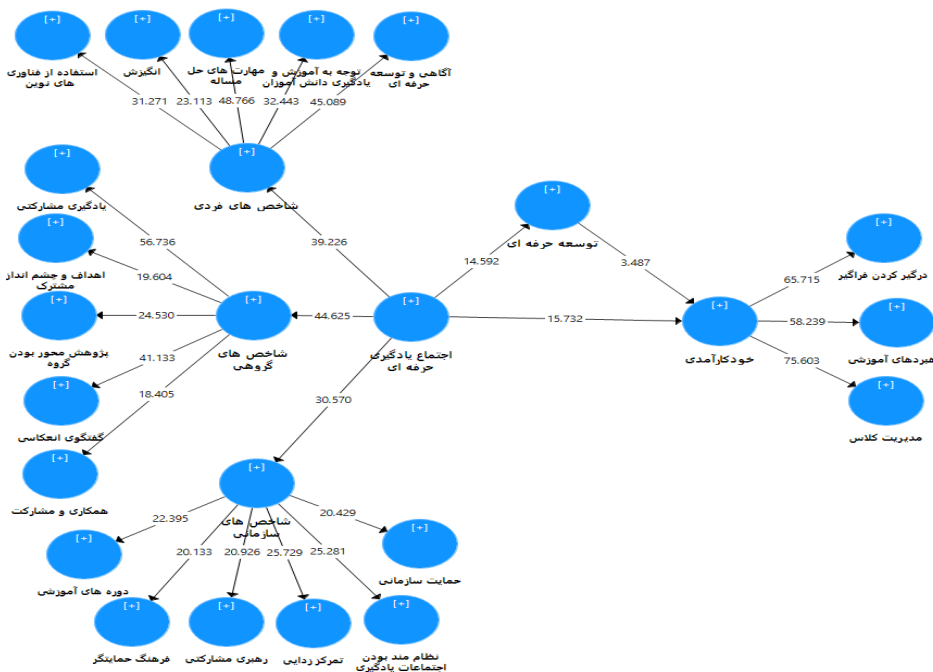
** همبستگی در سطح کمتر از ۰/۰۱

طبق جدول (۴) اجتماع یادگیری حرفه‌ای با رفتار خودکارآمدی به مقدار ($r = ۰/۷۱۸$, $sig = ۰/۰۰۱$) رابطه‌ی مستقیم و مثبت دارند. شاخص‌های فردی، گروهی و سازمانی، اجتماع یادگیری حرفه‌ای با خودکارآمدی به ترتیب به مقادیر ($r = ۰/۶۰۳$, $sig = ۰/۰۰۱$)، ($r = ۰/۵۶۷$, $sig = ۰/۰۰۱$) و ($r = ۰/۶۲۶$, $sig = ۰/۰۰۱$) ارتباط مستقیم و مثبت دارند. همچنین طبق نتایج جدول فوق، اجتماع یادگیری حرفه‌ای با رفتار توسعه حرفه‌ای به مقدار ($r = ۰/۶۳۴$, $sig = ۰/۰۰۱$) رابطه‌ی مستقیم و مثبت دارند. همچنین شاخص‌های فردی، گروهی و سازمانی اجتماع یادگیری حرفه‌ای با توسعه حرفه‌ای به ترتیب به مقادیر ($r = ۰/۴۸۱$, $sig = ۰/۰۰۱$)، ($r = ۰/۵۲۷$, $sig = ۰/۰۰۱$) و ($r = ۰/۵۷۷$, $sig = ۰/۰۰۱$) ارتباط مستقیم و مثبت دارند.

جهت بررسی نقش میانجی توسعه حرفه‌ای در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان از مدل معادلات ساختاری استفاده گردید، که نتایج آن در ادامه آمده است.



شکل ۷. بررسی مدل ساختاری پژوهش در حالت ضرایب مسیر



شکل ۸. بررسی مدل ساختاری پژوهش در حالت معناداری

برازش مدل:

نتایج روایی واگرا نشان داد که تمامی مقادیر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای متغیرهای مکنون و مؤلفه‌های آن‌ها از ۰/۴ بیشتر می‌باشد؛ برای متغیرهای مکنون و مؤلفه‌های آن‌ها مقدار پایایی ترکیبی (CR) از AVE بیشتر می‌باشد؛ بارهای عاملی برای تمام سؤالات معنادار می‌باشد (در قسمت‌های قبلی توضیح داده شد)؛ ضرایب معناداری (مقادیر t-values) برای تمام سؤالات معنادار می‌باشد (در قسمت‌های قبلی توضیح داده شد)؛

می‌توان بیان نمود که مدل اندازه‌گیری از روایی همگرایی مناسبی برخوردار است. معیار دوم از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری، روایی واگرا است که به بررسی میزان همبستگی هر سازه با سؤالات (شاخص‌ها) خود می‌پردازد. اندازه‌ای است که یک سازه به درستی از سایر سازه‌ها با معیارهای تجربی متمایز می‌شود. بنابراین تحقق روایی افتراقی نشان می‌دهد که سازه منحصر به فرد بوده و پدیده‌ی احاطه شده به وسیله‌ی سایر سازه‌های مدل نشان داده نمی‌شود، که در PLS از طریق آزمون فورنل-لارکر سنجیده می‌شود: در پژوهش حاضر مقدار جذر متغیرهای مکنون (متغیرهای اصلی) که در خانه‌های AVE موجود در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، از مقدار همبستگی میان آن‌ها که در خانه‌های زیرین و چپ قطر اصلی قرار دارند، بیشتر است.

پس از بررسی روایی واگرا از طریق ماتریس بارهای عرضی معرفی‌ها و همچنین ماتریس روایی واگرا به روش فورنل - لارکر در پژوهش حاضر، می‌توان اظهار داشت که سازه‌ها (متغیرهای مکنون) در مدل تعامل بیشتری با شاخص‌های سازه‌های دیگر، به بیان دیگر روایی واگرایی مدل در حد مناسبی است. معیار دیگر برای بررسی برازش مدل ساختاری در یک پژوهش ضرایب R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل است. مقدار R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته می‌شود که نتایج نشان داد مقدار R^2 برای سازه‌های پژوهش محاسبه شده است که با توجه به سه مقدار ملاک، قوی بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می‌سازد.

مقدار GOF (برازش مدل کلی) هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند که سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شده است. این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می‌گردد:

$$GOF = \sqrt{\frac{\text{communalities} \times R^2}{\text{Communalities}}}$$

از میانگین مقادیر اشتراکی متغیرهای پنهان پژوهش به دست می‌آید.

جدول ۵. نتایج برازش مدل کلی

GOF	R^2	Communality
۰/۵۷۴	۰/۶۳۴	۰/۵۲۰

$$GOF = \sqrt{0/634 \times 0/520} = 0/574$$

با توجه به مقدار به دست آمده برای GOF به میزان ۰/۵۵۹، برازش بسیار مناسب و قوی مدل کلی تأیید می‌شود.

جدول زیر به بررسی هدف اصلی پژوهش، نقش میانجی توسعه در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان پرداخته است.

جدول ۶. نتایج سؤال هشتم

نتیجه	سطح معناداری	ضریب مسیر غیرمستقیم	ضریب مسیر مستقیم	جهت سؤال		
تأیید	۱۵/۷۳۲	۰/۱۰۳	۰/۶۱۹	خودکارآمدی	<---	اجتماع یادگیری حرفه‌ای
تأیید	۱۴/۵۹۲	-	۰/۶۳۲	توسعه حرفه‌ای	<---	اجتماع یادگیری حرفه‌ای
تأیید	۳/۴۸۷	-	۰/۱۶۴	خودکارآمدی	<---	توسعه حرفه‌ای

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که ضریب مسیر اجتماع یادگیری حرفه‌ای با خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای به ترتیب ۰/۶۱۹ و ۰/۶۳۲ می‌باشد و تی معناداری به ترتیب ۱۵/۷۳۲ و ۱۴/۵۹۲ که حاکی از معناداری روابط بین این متغیرها داشت. همچنین ضریب مسیر توسعه حرفه‌ای بر خودکارآمدی ۰/۱۶۴ و تی معناداری ۳/۴۸۷ بود؛ که حاکی از معناداری روابط بین این دو متغیر داشت. در نهایت ضریب غیرمستقیم اجتماع یادگیری حرفه‌ای بر خودکارآمدی با نقش میانجی توسعه حرفه‌ای ۰/۱۰۳ بود که این رابطه نیز معنادار بود و اثر کل رابطه اجتماع یادگیری حرفه‌ای با نقش میانجی توسعه حرفه‌ای بر خودکارآمدی معلمان در مجموع $\{0/619 + (0/164 * 0/632) = 0/722\}$ به دست آمد.

یافته‌ها نشان می‌دهند که برای تقویت خودکارآمدی معلمان در محیط‌های آموزشی ناپایدار کنونی می‌توان بر تشکیل اجتماعات یادگیری و توسعه این اجتماعات و ایجاد شبکه‌سازی بین این اجتماعات بر اساس میزان معناداری به دست آمده در تحلیل داده‌ها تمرکز نمود زیرا ارتباط مستقیم با درجه معناداری بالا بین گسترش اجتماعات حرفه‌ای معلمان و ارتقای خودکارآمدی آنان وجود دارد. همچنین یافته‌های حاصل از برازش مدل پژوهش این اطمینان را به ما می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان و آگاهی از تجربیات آموزشی همکاران و پی‌بردن به نقاط ضعف خویش از راه شرکت در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای امکان‌پذیر است و رابطه معناداری بین این دو موضوع وجود دارد. یکی از یافته‌های جالب پژوهش، تبیین ارتباط بین خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان است. در واقع می‌توان گفت که این دو مهارت اساسی برای معلمان از همدیگر نیز تاثیرپذیر هستند و تقویت یکی از آنها باعث ارتقاء دیگری می‌گردد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر نقش میانجی توسعه حرفه‌ای در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس شهرستان بانه می‌باشد. نتایج بررسی فرضیات پژوهش نشان داد که بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس شهرستان بانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش [۲۴، ۲۵] همسو بود. در تبیین نتایج می‌توان بیان داشت که لازمه موفقیت تلاش‌های بهسازی، توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. یکی از عواملی که می‌تواند تأثیر بسیار مثبت و مؤثری در بهبود سطح توسعه حرفه‌ای معلمان داشته باشد، اجتماع یادگیری حرفه‌ای می‌باشد. اجتماع یادگیری حرفه‌ای زمانی که فعالیت خود را انجام دهد، باعث می‌شود که دانش و معلومات زیادی وارد این اجتماعات شود و معلمان بتوانند از این دانش و معلومات استفاده نمایند و با توجه به آن نسبت به رفع نواقص خود اقدام نمایند و جنبه‌های مختلف را در خود توسعه و رشد دهند. همین امر سبب می‌گردد تا معلمان بتوانند به توسعه حرفه‌ای دست پیدا کنند. از سوی دیگر دانشی که در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای ارائه می‌شود، اولاً مرتبط با شغل معلمی می‌باشد و می‌تواند تمام جنبه‌هایی که در ارتباط با رفتار معلمان در کلاس درس می‌باشد را پوشش بدهد و دوماً اینکه مطالب؛ جدید، نو و مطابق روز می‌باشد که همین امر سبب می‌گردد معلمان در این اجتماعات بتوانند به رشد و پیشرفت دست پیدا کنند. لذا با توجه به مطالبی که بیان گردید می‌توان بیان داشت که بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و هرچه

این اجتماعات تقویت شوند، معلمانی خواهیم داشت که دارای دانش و معلومات مناسب و به‌روز خواهند بود؛ که این امر می‌تواند زمینه رشد و پیشرفت دانش‌آموزان و جامعه را نیز مهیا نماید.

نتایج همچنین نشان داد که بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس شهرستان سنندج، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش [۲۶،۲۷] همسو بود. در تبیین نتایج می‌توان بیان داشت که زمانی که معلمان در این اجتماعات شرکت می‌کنند دانش و معلومات زیادی به آن‌ها منتقل می‌شود که این سبب می‌گردد معلمان با تسلط بیشتری بر فعالیت‌های خود، در کلاس درس حاضر شوند و همین امر، خود سبب بهبود وضعیت خودکارآمدی در معلمان خواهد شد و معلمان را با توانایی‌های خود آشنا خواهد نمود. جنبه‌ی دیگری که لازم است به آن توجه شود این است زمانی که معلمان در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای شرکت می‌کنند با مشکلات خود آشنا می‌شوند و مشکلاتی را که دارند در این اجتماعات ارائه می‌دهند و برای آن‌ها به دنبال راه‌حل می‌گردند، حال زمانی که مشکلات معلمان در کلاس درس حل شود، معلمان روحیه مناسب برای امر تدریس را به دست خواهند آورد و در جهت رشد و بهبود توانایی‌های خود اقدام خواهند نمود که همین امر زمینه‌ساز رشد خودکارآمدی آن‌ها خواهد گردید. لذا با توجه به مطالبی که بیان گردید می‌توان گفت که بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و شرکت معلمان در این اجتماعات زمینه‌ساز خودکارآمدی آن‌ها خواهد بود.

سایر نتایج نشان داد که بین توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس شهرستان سنندج نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش [۷:۱] همسو بود. در تبیین نتایج می‌توان بیان داشت که هرچه یک معلم در زمینه فعالیت خود که همانا امور مربوط به تدریس و مدیریت کلاس درس می‌باشد، توانایی بیشتری داشته باشد و بتواند کلاس درس خود را به شکل مناسبی اداره نماید و اطلاعات و دانش لازم را در اختیار دانش‌آموزان خود قرار دهد، خود نیز به طبع آن رشد و پیشرفت خواهد داشت و به دانش و توانایی‌های خود واقف خواهد شد و توانمندی‌های خود را بروز خواهد داد. به عبارتی هرچه سطح توسعه حرفه‌ای معلمان افزایش یابد و معلمان رشد و پیشرفت نمایند، جنبه‌های نهان خود را بیشتر خواهند شناخت و زمینه مناسب برای بروز آن‌ها را فعال خواهند نمود، بنابراین بین توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس، رابطه مثبت و معناداری وجود داشته باشد و تا زمانی که معلم در کار خود حرفه‌ای نشده باشد و دانش لازم را کسب نکرده باشد توانایی اداره کلاس را به شکل مناسبی نخواهد داشت؛ دانش و معلومات مناسب را که لازمه اداره کلاس

می‌باشد، ندارد. این امر خود سبب می‌گردد تا سطح خودکارآمدی معلمان کاهش یابد و نتوانند از توانایی‌های خود استفاده مناسب بنمایند.

نهایتاً نتایج نشان داد که توسعه حرفه‌ای در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان می‌تواند نقش میانجی را ایفا نماید. این نتیجه با یافته‌های پژوهش [۲۸] همسو بود. در تبیین نتایج می‌توان بیان داشت که اجتماع یادگیری حرفه‌ای به دلیل نحوه فعالیت‌های بیشتر داشته‌ها، زمینه‌ساز رشد و پیشرفت معلمان خواهد بود و هرچه معلمان در این اجتماعات فعالیت بیشتری داشته باشند زمینه رشد و پیشرفت خود را فراهم خواهند نمود که این امر سبب می‌گردد تا معلمان توانایی‌های نهفته خود را بشناسند و در جهت تقویت آن‌ها اقدام نمایند، در این رابطه برخی عوامل می‌توانند تأثیرگذار باشند و نقش میانجی را ایفا نمایند، یکی از این عوامل توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد. توسعه حرفه‌ای می‌تواند از اجتماعات یادگیری حرفه‌ای تأثیرپذیر باشد و هرچه این اجتماعات قوی‌تر باشد، زمینه برای توسعه حرفه‌ای معلمان بیشتر فراهم خواهد شد و از سوی دیگر هرچه توسعه حرفه‌ای معلمان افزایش یابد، خودکارآمدی نیز افزایش می‌یابد زیرا از این طریق می‌توانند، مشکلات خود را رفع و در جهت بهبود توانایی‌های خود اقدام نمایند. بنابراین با توجه به مطالبی که بیان گردید می‌توان گفت که توسعه حرفه‌ای در رابطه بین اجتماع یادگیری حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان مدارس می‌تواند نقش میانجی را ایفا نماید و تأثیر اجتماعات یادگیری حرفه‌ای را بر خودکارآمدی معلمان افزایش دهد. با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود؛ در سطح نظام آموزشی کشور، بحث مربوط به شکل‌گیری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای پررنگ‌تر شود و از طریق دستورالعمل‌های مختلف شرایط برای شکل‌گیری این اجتماعات مهیا شود. همچنین پیشنهاد می‌شود جهت بهبود توسعه حرفه‌ای معلمان نظارت مناسبی بر فعالیت معلمان در کلاس‌های درس صورت گیرد که این کار می‌تواند توسط جمعی از معلمان که مورد تأیید همه‌ی اعضا باشد صورت گیرد، که این امر از نتایج شکل‌گیری اجتماعات یادگیری حرفه‌ای می‌باشد.

۵. منابع

- [۱] Asadian S, Ghasem Zadeh A, and Qoli z adah, H . The role of ethics and competence of professionals of the self- efficacy of teachers . Journal of Ethics in Science and Technology ۲۰۱۷, ۴۴-۳۳ .
- [۲] Azaz M, and Ibrahim A H The Role of Religiosity in the efficient development of high school teachers in Ardabil . Journal of the Mental Environment School ,۲۰۱۸, (۴) ,۶,۷-۲۴
- [۳] Borhani S, Dehghani M , and Samadi, P. To evaluate the effectiveness of intelligence ,spiritual and self-efficacy of teachers on the style of teaching them the characteristics of the population ,knowledge of the city ROODBAR . New educational approaches of the Faculty of Educational Sciences and Psychology ,University of Isfahan: ۲۰۱۷,(۲) ۱۲۴۲۵-۴۵.

[۴] Nikogftar, Mansoura. Social health and self-efficacy of teachers with emphasis on self-concept of sexual roles. *Social Welfare Quarterly*; ۲۰۱۷, (۶۴) ۱۷, ۲۸۵-۲۵۵.

[۵] Pirkamali ,Mohammad Ali ;Mo'meni ,Hussein ;Pakdaman ,Majid. Study the relationship between levels of self-efficacy of teachers of science experiments with motivation , attitude and advance academic knowledge ,students stand fifth grade ,*Journal of Research in Program Planning Training*; ۲۰۱۳, (۱۰) ۱۰, ۱۲۳-۱۳۵.

[۶] Kontas, H. Demir, M. The effect of pedagogical formation courses upon the professional self-efficacy perception of pre-service teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; ۲۰۱۵, ۱۷۴: ۱۶۴۳-۱۶۴۹.

[۷] Fu, B. Yan, P. Yin, H. Zhu, S. Liu, Q. Liu, Y. Dai, C. Tang, G. Yan, C. Lei, J. Psychometric properties of the Chinese version of the Infertility Self-Efficacy Scale. *International journal of nursing sciences*; ۲۰۱۶, ۳: ۲۵۹-۲۶۷.

[۸] Han, JN. Investigating the effects of self-efficacy on foodservice industry employees' career commitment. *International Journal of Hospitality Management*; ۲۰۱۰, ۹ (۴): ۷۴۳-۷۵۰.

[۹] El-Hmoudova, D. Self-efficacy for learning vs ILS results in a group of English learning bachelor students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; ۲۰۱۵, ۱۹۹: ۵۶۳-۵۷۰.

[۱۰] Robert, CF. Duncan, RD. Enhancing customer self-efficacy in coproducing service experiences. *Journal of Applied Psychology*; ۲۰۱۲, ۹۰ (۴): ۲۲-۳۹.

[۱۱] Hawighorst, M. Schweiker, M. Wagner, A. Thermo-specific self-efficacy (specSE) in relation to perceived comfort and control. *Building and Environment*; ۲۰۱۶, ۱۰۲: ۱۹۳-۲۰۶.

[۱۲] Mirahmadi, K. Khorasani , A. Communities of learning of the the professional of : Strategy of life by improving self -of teachers . *Research of education and the learning* ; ۲۰۱۹,(۱) ۱۶, ۱-۱۴.

[۱۳] Turner, J.C. Christensen, A. Kackar-Cam, H.Z. Fulmer, S.M. & Trucano, M. The Development of Professional Learning Communities and Their Teacher Leaders: An Activity Systems Analysis, *Journal of the Learning Sciences*; ۲۰۱۷. DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۱۰۵۰۸۴۰۶.۲۰۱۷.۱۳۸۱۹۶۲

[۱۴] Veelen, RV. Slegers, PJC. Endedijk, MD. Professional Learning among School Leaders in Secondary Education: The Impact of Personal and Work Context Factors. *Educational Administration Quarterly*; ۲۰۱۷, ۱-۴۴.

[۱۵] Seymour, R. Shared Leadership, Professional Learning Communities, And Teacher Self-Efficacy: How One Impacts The Other. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Middle Tennessee State University; ۲۰۱۷.

[۱۶] Hatamian, Jamal ;Zeinabadi, Hassan Reza ;Abdullahi, Bijan ;Abbasian, Hossein. Identifying ,designing and testing the antecedents pattern of the professional learning community in primary schools, a mixed research, *Farhangian University ,bi-quarterly research on teacher training*; ۲۰۱۸, (۳) ۱, ۷۳-۱۰۰.

[۱۷] Gandami, Fahimeh and Sajjadi, Mehdi. Rotation Digital and the implications of it for the growth of the profession of teachers : formation of learning communities among teachers . *Journal of Education Technology*; ۲۰۱۷, (۴) ۱, ۲۷۵-۲۹۱.

[۱۸] Wilson A. From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*; ۲۰۱۶, ۷ (۲): ۴۵-۶۲.

[۱۹] Akhondi ,Fatima and Safai Movahed ,said. Check the perception of the development of the career of on the attachment employment ,Plateau content of jobs and deterioration of job the teachers of primary city of Kashan . *Management and program planning in the system of education*; ۲۰۱۸, ۱۵, ۸۳-۱۰۴.

[۲۰] Desimone, LM. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Journal of Educational researcher*; ۲۰۰۹, ۳۸ (۳): ۱۸۱-۱۹۹.

- [۲۱] Abdollahi, Bijan ;Khabareh, Kobra and Shirzadegan, Maryam. Exploratory analysis of the role of school principals in forming and stabilizing group of professional development of teachers based on cooperation . Quarterly idea of modern education; ۲۰۱۷, (۳) ۱۳, ۵۰-۹۰.
- [۲۲] Gameda, FT. Fiorucci, M. Catarci, M. Teachers' professional development in schools: rhetoric versus reality. Professional Development in Education; ۲۰۱۴, ۴۰ (۱): ۷۱-۸۸.
- [۲۳] Tan, AL. Chang, CH. Teng, P. Tensions and dilemmas in teacher professional development. Procedia - Social and Behavioral Sciences; ۲۰۱۵, ۱۷۴: ۱۵۸۳-۱۵۹۱.
- [۲۴] Steyn, GM. Fostering Teachers' Professional Development Through Collaboration in Professional Learning Communities. Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices; ۲۰۱۷, ۲۴۱-۲۵۳.
- [۲۵] Bolam, R. Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development. Teaching: Professionalization, Development and Leadership; ۲۰۰۸, ۱۵۹-۱۷۹.
- [۲۶] Zheng, X. Yin, H. Li, ZE. Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. Educational Management Administration & Leadership; ۲۰۱۸, ۱-۱۷.
- [۲۷] Heaton, M. An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy. University of Windsor Scholarship at UWindsor. Electronic Theses and Dissertations; ۲۰۱۳.
- [۲۸] Othman A, Masum A. Professional Development and Teacher Self-Efficacy: Learning from Indonesian Modern Islamic Boarding Schools. Educational Process: International Journal. ۲۰۱۷ Apr ۱۵, ۶(۲):۷
- [۲۹] Marc P. Digital natives, digital immigrants. On the horizon. ۲۰۰۱ Oct, ۹(۵): ۱-۶
- [۳۰] Redecker C, Punie Y. European framework for the digital competence of educators. Luxembourg: Publications Office of the European union. ۲۰۱۷
- [۳۱] Jafari, F.Z., Khorasani, A., Rezaeizadeh, M. Identifying and ranking learners challenges in a virtual human resource development environment. Journal of Educational technology. ۲۰۱۶, ۱۱(۲), ۸۵-۱۰۴
- [۳۲] Hatamian J. Zeinabadi H.R. Abdullahi, B. and Abbasian, H. Identifying, designing and testing the pattern of precedents of the professional learning community in primary schools, a mixed research, Farhangian University. Bi-Quarterly Journal of Teacher Training. ۲۰۱۶, ۱(۳): ۷۳-۱۰۴
- [۳۳] Hosseinpour S. Abdullahi, B. and Abbasian, H. The school as a learning-driven professional learning community (a phenomenological research). Quarterly Journal of Education Innovations. ۲۰۱۶, ۶۳(۱۶): ۷-۲۴
- [۳۴] East KA. A study of professional learning communities: Characteristics of implementation and perceived effectiveness in improvement schools West Virginia. ۲۰۱۷.
- [۳۵] Veelen RV, Sleegers PJ, Endedijk MD. Professional learning among school leaders in secondary education: The impact of personal and work context factors. Educational administration quarterly. ۲۰۱۷ Aug; ۵۳(۳): ۳۶۵-۴۰۸.

شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی (مطالعه موردی: پژوهشگاه صنعت نفت)

ابراهیم رجب پور^۱

حیدر احمدی^۲

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶)

چکیده

با توجه به نقش کارکنان دانشی در سازمان‌های دانش‌محور و نیز اهمیت انگیزش این گروه از کارکنان؛ در ارتقای اثربخشی و بهره‌وری سازمان؛ هدف پژوهش حاضر، شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی در پژوهشگاه صنعت نفت است. پس از مرور ادبیات تحقیق و بهره‌گیری از نظرات خبرگان، مدل نهایی پژوهش آماده شد. این پژوهش به لحاظ شیوه انجام، کیفی- کمی؛ از نظر جهت‌گیری، کاربردی و از حیث استراتژی، پیمایشی است. ابزار گردآوری اطلاعات در مرحله کمی پژوهش، پرسشنامه می‌باشد. روایی ابزار پژوهش؛ به‌صورت محتوایی توسط اساتید دانشگاهی و خبرگان صنعت تأیید شد و همچنین به‌منظور سنجش پایایی ابزار از ضریب نرخ ناسازگاری به روش گاوس و بوچر (۱۹۹۸) استفاده شد؛ که مقدار آن کمتر از ۰/۱ محاسبه گردید و پایایی تأیید شد. جامعه آماری پژوهش، مدیران، اعضای هیأت علمی و پژوهشگران پژوهشگاه صنعت نفت و روش نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و برگزاری گروه کانونی با ۶ نفر از خبرگان، بوده است. برای رتبه‌بندی عوامل شناسایی شده از تکنیک تحلیل سلسله مراتبی فازی و با نظرسنجی از ۱۱ خبره استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی به ترتیب اولویت عبارتند از: کمبود فرصت‌های پیشرفت و ارتقاء، فقدان کارهای چالش‌برانگیز، کمبود آزادی عمل و استقلال، فرآیند ارزیابی عملکرد نامشخص کارکنان، پایین بودن حقوق و مزایا، عدم حمایت مدیریتی، نبود ارتباطات مستقیم با مدیر و همکاران راحت‌طلب می‌باشند.

کلمات کلیدی: انگیزش، انگیزش منفی، تحلیل سلسله مراتبی فازی، کارکنان دانشی.

^۱ - استادیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده کسب و کار و اقتصاد، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران. مسئول مکاتبات: Rajabpour@pgu.ac.ir

^۲ استادیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده کسب و کار و اقتصاد، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران. Ahmadi@pgu.ac.ir

۱. مقدمه

در جهان کنونی، نیروی کار به سرعت در حال تغییر است و این تغییرات پویا در نحوه ادراک سازمان، کسب، استفاده و تولید دانش تأثیرگذار است [۱]. در عصر اطلاعات، دانش به حیاتی‌ترین منبع و مواد اولیه ایجاد ارزش تبدیل شده؛ و تأکید از سرمایه فیزیکی به سمت سرمایه انسانی منتقل شده است. تمرکز ویژه بر کارکنان دانشی^۱ است که از طریق یادگیری و نوآوری مستمر به عنوان کلیدی‌ترین عامل مزیت رقابتی سازمان‌ها در نظر گرفته می‌شوند [۲].

بسیاری از پژوهشگران بیان می‌کنند که کارکنان دانشی با اقتصاد دانشی ظهور یافته‌اند [۳]. داوِنپورت^۲ (۲۰۰۲) بیان می‌کند که اگرچه شناسایی و تعریف کارکنان دانشی بسیار مشکل است؛ ولی بدون شک آنان مهم‌ترین و در عین حال اصلی‌ترین عنصر اقتصاد کشور آمریکا و دیگر کشورهای پیشرفته هستند [۴]. همان‌گونه که پیتر دراگر^۳ (۲۰۰۲) اذعان می‌دارد که کارکنان دانشی بیش از نیمی از کارکنان کشور آمریکا را در نیمه دوم قرن بیستم تشکیل می‌دهند [۵]. علاوه بر این، گاتریج^۴ و همکاران (۲۰۰۸) بر این باورند که چیزی نزدیک به ۴۸ میلیون نفر از ۱۳۷ میلیون نیروی کار در آمریکا، جزء دسته کارکنان دانشی قلمداد می‌شوند [۶]. آنان اضافه می‌کنند که هر کدام از کارکنان دانشی، بیش از سه برابر دیگر کارکنان می‌توانند به شرکت سود و منفعت برسانند [۷]. در گزارشی از برنامه اقتصاد دانشی اتحادیه اروپا؛ رودریگر و مک‌وری^۵ (۲۰۰۷) بیان کرده‌اند ۳۷ درصد از کارکنان اتحادیه اروپا جزء کارکنان دانشی می‌باشند. جای تعجب نیست که آنان بیان می‌کنند کارکنان با سطح تحصیلات بالاتر بهره‌وری بالاتری در مشاغل دانشی، نسبت به بقیه کارکنان دارند [۸].

هر سازمانی که می‌خواهد همچنان از این مزیت رقابتی استفاده کند، باید توجه ویژه‌ای به این گروه از کارکنان خود داشته باشد. کارایی و اثربخشی کارکنان دانشی در این ساختار به شدت وابسته به شیوه‌های انگیزشی سازمان است [۹]. اما، اندیشمندان مدیریت منابع انسانی برای انگیزش کارکنان دانشی با چالش‌هایی مواجه هستند. معمولاً مشاهده می‌شود که اقدامات مدیریت منابع انسانی سنتی برای انگیزش کارکنان با انتظارات کارکنان دانشی سازگار نیست. مدیریت منابع انسانی جدید نیازمند ابتکاراتی برای به حداقل رساندن مشکلات انگیزش کارکنان دانشی می‌باشد. طبق آمار، در پژوهشگاه صنعت نفت سالانه به‌طور متوسط حدود ۳۰ نفر از کارکنان دانشی سازمان را ترک کرده و به شرکت‌های خصوصی داخلی یا خارجی می‌پیوندند [۱۰]. لذا، با توجه به این شواهد؛ پژوهشگاه صنعت نفت باید به نقش انگیزش کارکنان دانشی بیش از پیش توجه کند. با توجه به اهمیت موضوع؛ پژوهش حاضر در پی

^۱ Knowledge Workers^۲ Davenport^۳ Drucker^۴ Guthridge^۵ Rüdiger and McVerry

پاسخ به این سوال است که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی در پژوهشگاه صنعت نفت کدامند؟ و رتبه‌بندی آنها چگونه است؟

مرور ادبیات پژوهش

کارکنان دانشی

واژه کارکنان دانشی، اولین بار توسط پیتر دراگر در سال ۱۹۵۹ مطرح گردید. او کارکنان دانشی را افرادی توصیف کرد که با پردازش اطلاعات موجود برای ایجاد اطلاعات جدید، ارزش افزوده‌ای را برای سازمان پدید می‌آورند و می‌توان به کمک آنها به تعریف و حل مسائل پرداخت [۱۱]. داوینپورت در سال ۲۰۰۵ بیان کرد که کارکنان دانشی افرادی هستند؛ که درجه بالایی از خبرگی، تحصیلات یا تجربه را دارند؛ و هدف عمده شغل آنان در تولید، توزیع و به کار بستن دانش می‌باشد. به عبارت دیگر عمل تولید ارزش افزوده سازمانی، مرتبط با کارکنان دانشی در ذهن آن‌ها و با استفاده از قابلیت تجزیه و تحلیل، سنتز و پردازش اطلاعات صورت می‌پذیرد [۴]. آلوسون^۱ (۲۰۰۴) و گت^۲ (۱۹۹۵) کارمند دانشی را به عنوان فردی تعریف می‌کند که دارای انگیزه و ظرفیت لازم برای تولید بینش‌های جدید و قابلیت ارتباط، مربی‌گری و تسهیل اجرای افکار جدید است [۱۲].

لی و مورر^۳ (۱۹۹۷) اشاره می‌کنند که ارزش افزوده کارکنان دانشی برای سازمان به خاطر کار و سوابق کاری آن‌ها نیست بلکه به خاطر دانشی است که حامل آن هستند. کارکنان دانشی شامل مهندسين، مشاوران، متخصصان رایانه، متخصصان علوم انسانی و ... هستند؛ اما محدود به این‌ها نمی‌شوند و به این دلیل دارای ارزش هستند که می‌توانند به طور کارا؛ با ایده‌ها، نمادها و سایر پدیده‌های انتزاعی کار کنند [۱۰]. کارکنان دانشی، دارای سطوح بالای آموزش، سواد تکنولوژیکی، مهارت‌های شناختی، توانایی استنتاج انتزاعی، ترکیب و تفسیر داده‌ها و ارتباط با دیدگاه‌ها و بینش‌های جدید هستند. این کارکنان آخرین حلقه زنجیر انواع کارکنانی هستند که در دنیای امروزه به تولید ارزش افزوده می‌پردازند [۱۲].

انگیزش

از میان همه مفاهیمی که متخصصان مدیریت، رفتار سازمانی، روانشناسان سازمانی و صنعتی در موقعیت‌های سازمانی مختلف مورد مطالعه قرار داده‌اند؛ انگیزه از مهمترین زمینه‌های پژوهشی مؤثر بر رفتار فرد در سازمان است [۱۳]. انگیزه، حالتی از برانگیختگی است که موجود زنده را وادار به عمل می‌کند؛ و انگیزش فرآیند میانجی یا یک حالت درونی موجود زنده است که او را وادار به فعالیت می‌کند و او را به عمل سوق می‌دهد [۱۴]. یکی از اصطلاحاتی که برای نشان دادن کیفیت، کمیت و

^۱ Allison

^۲ Goth

^۳ Lee & Maurer

تعریف انگیزش به کار گرفته شده است، مفاهیم مربوط به پویایی رفتار بوده است. دلیل استفاده از این اصطلاح برای انگیزش رفتار آن است که انگیزش رفتار نیز باعث حرکت موجود زنده می شود و او را به تکاپو برای ارضای نیازهایش وامی دارد [۱۵]. یکی از شرایط مهم و اساسی برای رسیدن به هدف در هر کاری، برانگیختن و ایجاد انگیزه در افرادی است که آن کار را انجام می دهند [۱۶].

برانگیختن کارکنان از لحاظ استراتژیک برای رقابت پذیری سازمان ها بسیار مهم می باشد. موضوع انگیزش، بخش مهمی از مدیریت است؛ زیرا رقابت، فقط با توجه به منابع مانند دسترسی به سرمایه، تکنولوژی و منابع طبیعی نمی باشد [۱۷]. متأسفانه، زمانی که انگیزه دادن به کارکنان مطرح می شود، هیچ فرمول عمومی وجود ندارد که متناسب با هر سازمانی باشد و هیچ الگوی انگیزشی پذیرفته شده جهان شمولی برای همه افراد اثربخش نیست؛ از طرفی این اتفاق می افتد، زیرا انسان ها پیچیده هستند و از طرف دیگر، هیچ مدل کسب و کار منطقی ای وجود ندارد که ساختار سازمانی یا سبک مدیریت را مشخص نماید [۱۸].

نظریه ها برای شناسایی برخی از ویژگی های عمومی کمک می کنند؛ زمانی که، به درستی ترکیب و استفاده شوند؛ می تواند موفق ترین راه ایجاد انگیزه در کارکنان باشد. شناخته ترین و عمومی ترین نظریه های پذیرفته شده در ادبیات مدیریت؛ نظریه های مازلو^۱، مک گریگور^۲ و هرزبرگ^۳ می باشند. بر اساس این نظریه ها، تحقیقات فراوانی صورت گرفته که عوامل زیادی از قبیل جبران خسارت، مسئولیت کاری، همکاری، امکانات کار، احساس موفقیت و برابری و عدالت را به عنوان اهرم های انگیزه کارکنان معرفی کرده اند [۱۹].

انگیزش منفی کارکنان دانشی

منابع ویژه نیاز به توجه ویژه دارند؛ بنابراین نوع جدیدی از مدیریت منابع انسانی، مشخصه سازمان های مبتنی بر دانش است که با مدیریت منابع انسانی سنتی تفاوت دارد. در این میان، رویکرد تمایز به متخصصان منابع انسانی باید به طور جداگانه ای مدنظر مدیریت منابع انسانی سازمان قرار گیرد. باید توجه ویژه ای به ویژگی ها، انگیزه ها، انتظارات و تفاوت های آنها در تمام مراحل مدیریت منابع انسانی صورت گیرد [۱۸]. در ارتباط با مدیریت کارکنان دانشی و ملاحظات عملکردی، انگیزش آنها بسیار مهم است. سازمان باید قادر به پرداخت مناسب در برابر فعالیت هایی که کارکنان دانشی انجام می دهند، باشد وگرنه انگیزه آنان از بین خواهد رفت [۲]. کارکنان دانشی نیازمند داشتن کارهای چالش برانگیز، فکری و با آزادی عمل هستند، تا بتوانند برای سازمان ارزش افزوده ایجاد نمایند [۲۰]. دراکر پیشتر

^۱ Maslow

^۲ McGregor

^۳ Herzberg

اذعان کرد که مدیران باید با کارکنان دانشی خود در مورد آنچه که می‌توانند انجام دهند تا از نظر عملکردی (زمان، منابع، دستیابی به اطلاعات) بهبود یابند، صحبت کنند [۵].

درک قرارداد روانشناختی بین کارمند-کارفرما، نقش مهمی در حفظ کارکنان دانشی و خلق دانش دارد. تعهد عاطفی یک رابطه مبتنی بر سرمایه اجتماعی است و باعث نوآوری بیشتر می‌شود؛ وقتی کارکنان دانشی احساس امنیت می‌کنند دانش خود را به اشتراک می‌گذارند [۱۴]. ارتباط بین مدیریت و کارکنان دانشی بسیار قابل توجه است؛ زیرا مدیران در مرکز محیط حمایتی هستند و اجازه می‌دهند، تا کارکنان دانشی شکوفا شوند. کیفیت این رابطه و منصفانه بودن برنامه کاربردی سیاست و عمل، مبنایی برای تعهد کارکنان و ایجاد دانش است [۲].

البته، تنها مدیران کارکنان دانشی می‌توانند به تحریک و بهره‌وری آنها کمک کنند، و برعکس. مدیریت ضعیف عملکرد ضعیفی دارد [۱۴]. مدیران منبع اصلی انگیزه کارکنان دانشی هستند، زیرا آنها کلید تقویت مثبت و الهام‌بخش هستند [۲۱؛ ۲۰]. واضح است که رفتار و نگرش مدیر، میزان نوآوری و بهره‌وری کارکنان دانشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رفتار ناعادلانه مدیران، سطح انگیزه کارکنان دانشی را از بین می‌برند، و مانع اثربخشی سازمانی، حل مسئله و ابتکار عمل می‌شود [۲]. بنابراین، چالش کارفرمایان دنبال کردن استراتژی‌های حفظ کارکنان دانشی با استفاده از انگیزش؛ نه تنها در کوتاه‌مدت بلکه در بلندمدت و شرایط عدم اطمینان جهانی است. با توجه به هزینه‌های زیاد گردش کارکنان متخصص و حرفه‌ای [۲۳؛ ۲۲]؛ مهم است، بدانیم که چرا کارکنان یک سازمان را ترک می‌کنند و چگونه باید آنها را برانگیخته و حفظ کرد؟

کارلتون^۱ (۲۰۱۱) مشارکت کارکنان دانشی در یک گروه را از عوامل اصلی انگیزش و کمبود تعاملات را عواقب جدی برای اقتصاد می‌داند [۲]. فیلیپس و ادواردز^۲ (۲۰۰۹) بیان کردند که بحران انگیزش به وسیله کنترل‌کننده‌های داخلی و خارجی ایجاد می‌شود و سازمان هیچ‌گونه کنترلی بر عوامل خارجی از قبیل رشد اقتصادی، رشد آهسته شغلی، کمبود مهارت‌های ویژه، بیکاری سطوح پایین افراد جامعه، کارآفرینی و تغییرات شغلی برای بهبود شرایط ندارند. آنان همچنین استدلال می‌کنند که مسائل داخلی، همراه با محرک‌های خارجی، باعث افزایش میزان گردش کارکنان دانشی می‌شوند. برخی از کنترل‌کننده‌های داخلی عبارتند از: وفاداری به سازمان، تمایل به چالش کشیدن و کار معنادار، نیاز به استقلال، نیاز به پاداش بر اساس عملکرد، نیاز به شناخت، نیاز به یادگیری مهارت‌های جدید، رشد حرفه‌ای و تعادل کار و زندگی [۲۴]. کای و جوردن - ایوانز (۲۰۱۲) بیان کردند که اگر به انگیزش کارکنان دانشی و بااستعداد سازمان توجهی نشود؛ با ترک سازمان؛ عملکرد و بهره‌وری سازمان دچار کاهش می‌شود [۲۵]. محققان پیشین نیز توصیه کردند که «در اقتصاد جهانی، دانش‌محوری به

^۱ Carleton

^۲ Philips & Edwards

طور فزاینده‌ای در حال افزایش است؛ بنابراین، سازمان‌ها باید فرهنگی را بکار گیرند؛ که بتوانند زنده بمانند، رشد کنند و استعداد‌های خود را حفظ کنند» [۲۳].

محققانی از جمله اروین^۱ (۲۰۱۱)، بنست^۲ (۲۰۰۸)، جامروگ^۳ (۲۰۰۴) و کای و جوردن/ایوانز (۲۰۱۲) بینش‌هایی درباره استراتژی‌های انگیزش کارکنان دانشی، ارائه داده‌اند [۲۷؛ ۲۶؛ ۲۵؛ ۲۰]. برای مثال، جامروگ (۲۰۰۴) معتقد است که کارفرمایان باید در جهت ایجاد فرهنگ حفظ، انگیزش و تعامل تلاش کنند [۲۰]. بنست (۲۰۰۸) اظهار داشت که «برای برنده شدن در جنگ استعدادها، کارفرمایان باید مزایا را با ارزش‌های کارکنان پیوند کنند» [۲۷]. شورلند و جوردن^۴ (۲۰۰۴) دریافتند که فقدان کارهای چالش برانگیز، سطح اعتماد پایین مدیریت، کمبود فرصت‌های پیشرفت شغلی، پایین بودن خدمات رفاهی/پاداش/پرداخت‌های متغیر، پایین بودن حقوق پایه، عدم شناخت فردی، کمبود آزادی عمل و استقلال کاری، عدم برنامه‌ریزی حرفه‌ای توسط سازمان و ارتباط با واسطه با مدیر؛ مهم ترین عوامل کاهش انگیزش کارکنان دانشی در موسسات مالی هستند [۲۸].

رددی و گاوندر^۵ (۲۰۱۴) پاداش‌ها و منافع؛ مزایای کارکنان؛ تعادل زندگی با کار؛ تحسین شدن؛ ابتکارات؛ مسئولیت اجتماعی؛ یادگیری و توسعه و فرهنگی که تنوع را محترم می‌شمارد، مطرح کرده‌اند [۲۹]. میلن^۶ (۲۰۰۷) اظهار داشت که کار دانشی در دست کارگر دانشی است و کارگر دانشی اگر بخواهد دانش را انتقال دهد؛ باید انگیزه داشته باشد [۳۰]. کالینز^۷ (۲۰۱۰) انگیزه را به‌عنوان محرکی ایجاد شده برای دستیابی به یک هدف تعریف کرده است [۳۱]. ساموئل و چیپونزا^۸ (۲۰۰۹) بیان کردند که متغیر انگیزشی بر حفظ کارکنان دانشی تأثیر دارد و این متغیرها عبارتند از: آموزش و توسعه، کار چالش برانگیز، آزادی تفکر خلاق و امنیت شغلی [۳۲].

تاکنون در مورد عواملی که باعث افزایش انگیزه کارکنان می‌شود، صحبت شد. اما انگیزه نیز سمت تاریکی دارد؛ که انگیزه منفی نام دارد. تحقیقات کمی در مورد عوامل منفی انگیزش انجام شده است. در جدول شماره ۱ عوامل مؤثر بر انگیزش منفی مستخرج از تحقیقات پیشین نشان داده شده است.

^۱ Erwin

^۲ Benest

^۳ Jamrog

^۴ Sutherland and Jordaan

^۵ Reddy & Govender

^۶ Milne

^۷ Collins

^۸ Samuel and Chipunza

جدول ۱. عوامل مؤثر بر انگیزش منفی کارکنان

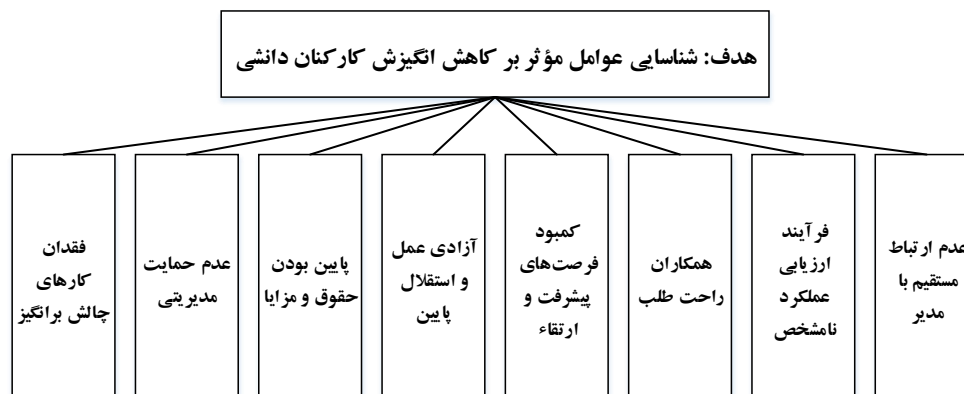
محقق	عوامل
شورلند و جوردن (۲۰۰۴)	فقدان کارهای چالش برانگیز، سطح اعتماد پایین مدیریت، کمبود فرصت‌های پیشرفت شغلی، پایین بودن خدمات رفاهی/ پاداش/ پرداخت‌های متغیر، پایین بودن حقوق پایه، عدم شناخت فردی، کمبود آزادی عمل و استقلال کاری، عدم برنامه‌ریزی حرفه‌ای توسط سازمان؛ ارتباط با واسطه با مدیر [۲۸].
ویر (۲۰۰۹)	ابزار انگیزشی اشتباه؛ شیوه‌های مدیریتی نادرست؛ نبود فعالیت‌های مدیریتی؛ بی‌نظمی؛ تعارض بین گفتار و عمل؛ فقدان و کمبود اطلاعات؛ ذهنیت‌گرایی؛ شایعات؛ وظایف و دستورات نامشخص؛ ارزیابی عملکرد نامعلوم؛ اخلاق بدکاری؛ رفتار غیر اخلاقی مدیران [۳۳].
فریک (۲۰۱۱)	منابع ناکافی؛ مدیران نالایق؛ عدم حمایت مدیریتی؛ عدم رعایت استانداردها؛ تردد بیش از حد؛ تکنولوژی ناکارآمد؛ عدم برنامه‌ریزی؛ همکاران راحت‌طلب و تنبل؛ سرپرستان سوء استفاده کننده؛ عدم تمایل به کار تیمی (فردگرایی)؛ عدم فرصت ارتقاء؛ فساد در محل کار؛ مقاومت مدیریت نسبت به تغییر؛ فرهنگ سازمانی منفی [۳۴].

موضوع انگیزه منفی تا حدی در زمینه مدیریت رهبری ناکارآمد یا رهبران زهرآگین مورد توجه قرار گرفته است [۳۵]. و به‌عنوان اثر رفتار ناکارآمد مدیر، مورد بررسی قرار گرفته است؛ اما به‌طور مستقیم به آن توجه نشده است [۳۸؛ ۳۷؛ ۳۶]. تمرکز بر سوءاستفاده از نظارت، به‌عنوان یکی از ویژگی‌های رهبری ناکارآمد می‌باشد [۴۰؛ ۳۹].

با بررسی ادبیات انگیزش منفی مشخص گردید که عوامل مختلفی بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی تأثیرگذار هستند. سپس خروجی بررسی ادبیات نظری در این حوزه جمع‌بندی گردید و در مرحله بعد با برگزاری گروه کانونی بین خبرگان پژوهشگاه صنعت نفت عوامل مؤثر انگیزش منفی کارکنان دانشی، استخراج گردید. گروه کانونی به‌منظور اعتبارسنجی عوامل تأثیرگذار بر انگیزش منفی کارکنان دانشی، با حضور ۶ نفر از متخصصان حوزه منابع انسانی و اعضای هیأت علمی پژوهشگاه صنعت نفت که حداقل دارای ۱۰ سال سابقه کاری بودند؛ به مدت ۲ ساعت و ۳۰ دقیقه برگزار گردید. در این نشست که با مدیریت، پژوهشگر برگزار شد؛ نظرات صاحب‌نظران مورد بررسی و جمع‌بندی قرار گرفت و در نهایت با اجماع نظر خبرگان، هشت عامل مؤثر بر کاهش انگیزش در پژوهشگاه صنعت نفت استخراج گردید. عوامل هشت‌گانه مستخرج از ادبیات تحقیق و گروه کانونی عبارتند از:

(۱) فقدان کارهای چالش‌برانگیز (A)؛ (۲) عدم حمایت مدیریتی (B)؛ (۳) پایین بودن حقوق و مزایا (C)؛ (۴) آزادی عمل و استقلال پایین (D)؛ (۵) کمبود فرصت‌های پیشرفت و ارتقاء (E)؛ (۶) همکاران راحت‌طلب (F)؛ (۷) فرآیند ارزیابی عملکرد نامشخص (G)؛ (۸) عدم ارتباطات مستقیم با مدیر (H).

مدل سلسله مراتبی پژوهش دارای دو سطح هدف و شاخص‌های اصلی می‌باشد؛ که در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی برای تعیین مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش منفی کارکنان دانشی

۲. روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ مبانی فلسفی در دسته پارادایم عمل‌گرایی قرار می‌گیرد. از حیث جهت‌گیری پژوهش، کاربردی و شیوه انجام آن نیز کیفی-کمی است. این پژوهش از حیث مکانی، جزء پژوهش‌های میدانی دسته‌بندی می‌شود. از لحاظ استراتژی‌های پژوهش، از استراتژی پیمایشی استفاده می‌کند. در مرحله کیفی، شیوه‌ی گردآوری داده‌ها، مطالعات کتابخانه‌ای، برگزاری گروه کانونی بوده است. با توجه به بررسی جامع، مبانی نظری در حوزه انگیزش منفی، عوامل مؤثر و تأثیرگذار شناسایی شدند و سپس جمع‌بندی آن با برگزاری گروه کانونی و نظرخواهی مستقیم از خبرگان حاضر در جلسه؛ عوامل مؤثر بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی در پژوهشگاه صنعت نفت نهایی شد. سپس در مرحله کمی، گردآوری داده‌ها، با استفاده از پرسشنامه صورت گرفت. پرسشنامه‌ها توسط مدیران، اعضای هیأت علمی و پژوهشگران پژوهشگاه صنعت نفت که دارای حداقل ۱۰ سال سابقه کار در پژوهشگاه صنعت نفت می‌باشند؛ تکمیل شده است. در پژوهش حاضر، به‌منظور رتبه‌بندی عوامل شناسایی شده از روش تحلیل سلسله مراتبی فازی (FAHP) استفاده شده است.

وقتی تصمیم‌گیرنده با یک مسأله غیرقطعی و پیچیده مواجه می‌شود و قضاوت‌های خود را در مورد مقایسه بین عوامل به‌صورت نسبت‌های غیرقطعی مانند «حدوداً دو برابر مهم‌تر» و «بین دو تا چهار برابر کم اهمیت‌تر» بیان می‌کند، گام‌های روش تحلیل سلسله مراتبی (AHP) استاندارد و به‌خصوص، رویکرد اولویت‌بندی بردار ویژه نمی‌توانند به‌عنوان روش‌های درست در نظر گرفته شوند [۴۱]. در سال ۱۹۹۶، محقق چینی به نام «یونگ چانگ»، روش تحلیل توسعه‌ای را ارائه کرد. در این روش‌شناسی، اعداد فازی مثلثی، همه عناصر در ماتریس قضاوت قرار می‌گیرد. بردارهای وزن این روش، به علت

سادگی محاسباتش، در اکثر تحقیقات به کار می‌رود. روش تحلیل سلسله مراتب فازی که توسط چانگ^۱ (۱۹۹۶) پیشنهاد شد [۴۲]؛ در این مقاله به کار رفته است.

مراحل اجرای این روش به صورت زیر می‌باشد:

مرحله اول: رسم نمودار سلسله مراتبی

مرحله دوم: تعریف اعداد فازی به منظور انجام مقایسه های زوجی: در این مرحله لازم است اعداد فازی، را که برای انجام مقایسه های زوجی نیاز است؛ تعریف نمایید، تا خبرگان طبق آن نسبت به ارائه پاسخ های خود اقدام نمایند. متغیرهای زبانی طبق جدول (۲) تعیین می‌شوند.

جدول ۲. مقیاس زبانی برای مقایسات زوجی

مقادیر زبانی برای مقایسات زوجی	مقیاس های فازی مثلثی	مقیاس های فازی مثلثی معکوس
ترجیح یکسان	(۱، ۱، ۱)	(۱، ۱، ۱)
نسبتاً مرجح	(۱/۵، ۱، ۱/۵)	(۰/۶۶۶، ۱، ۰/۶۶۶)
ترجیح قوی	(۱، ۱/۵، ۰/۲)	(۰/۵، ۰/۶۶۶، ۱)
قویاً مرجح	(۱/۵، ۰/۲، ۰/۵)	(۰/۴، ۰/۵، ۰/۶۶۶)
ارجحیت بسیار قوی	(۰/۲، ۰/۵، ۰/۳)	(۰/۳۳۳، ۰/۴، ۰/۵)
بی اندازه قوی	(۰/۵، ۰/۳، ۰/۵)	(۰/۲۸۵، ۰/۳۳۳، ۰/۴)

مرحله سوم: تشکیل ماتریس مقایسه زوجی با به کارگیری اعداد فازی: فرض کنید

یک ماتریس مقایسه زوجی فازی می‌باشد که به صورت رابطه (۱) معرفی می‌شود.

$$\tilde{A} = \begin{bmatrix} 1 & \tilde{M}_{12} & \dots & \tilde{M}_{1n} \\ \tilde{M}_{21} & 1 & \dots & \tilde{M}_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \tilde{M}_{n1} & \tilde{M}_{n2} & \dots & 1 \end{bmatrix} \quad (1)$$

آنگاه رابطه $\tilde{M}_{ji} = 1/\tilde{M}_{ij}$ برقرار خواهد بود.

مرحله چهارم: محاسبه ماتریس S برای هر یک از سطرهای ماتریس مقایسه زوجی: حال برای

حل مدل در هر یک از سطرهای ماتریس مقایسات زوجی، ارزش S_k که خود یک عدد فازی مثلثی

است؛ به صورت رابطه (۲) محاسبه می‌شود:

$$S_k = \sum_{j=1}^n M_{kj} * \left[\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n M_{ij} \right]^{-1} \quad (2)$$

که در آن k بیانگر شماره سطر و i و j، به ترتیب نشان دهنده گزینه‌ها و شاخص‌ها هستند.

^۱ Chang

مرحله پنجم: محاسبه درجه بزرگی S ها نسبت به همدیگر: پس از محاسبه S_k ها درجه بزرگی آنها را نسبت به هم باید به دست آورد. به طور کلی، اگر M_1 و M_2 دو عدد فازی مثلثی باشند، درجه بزرگی M_1 بر M_2 به صورت زیر تعریف می شود:

$$\begin{cases} V(M_1 \geq M_2) = 1 & \dots \dots \dots M_1 \geq M_2 \\ V(M_1 \geq M_2) = hgt(M_1 \cap M_2) & \end{cases} \quad (3)$$

در غیر این صورت:

$$hgt(M_1 \cap M_2) = \frac{u_1 - l_2}{(u_1 - l_2) + (m_1 - m_2)} \quad (4)$$

مرحله ششم: محاسبه وزن معیارها در ماتریس های مقایسه زوجی: برای محاسبه وزن شاخص ها در ماتریس مقایسات زوجی به صورت زیر عمل می شود:

$$k=1, 2, \dots, n, k \neq i \quad W'(X_i) = \min\{V(S_i \geq S_k)\} \dots \dots \dots (5)$$

بنابراین، بردار وزن شاخص ها به صورت زیر خواهد بود:

$$W' = [W'(X_1), W'(X_2), \dots, W'(X_n)] \quad (6)$$

که همان بردار ضرایب ناپهنگار است.

مرحله هفتم: محاسبه بردار وزن نهایی: براساس رابطه (۷) اوزان بهنگار شده شاخص ها به دست می آید.

$$W_i = \frac{W'_i}{\sum W'} \quad (7)$$

به منظور سنجش روایی پرسشنامه، از چهار نفر از پژوهشگران و اعضای هیأت علمی خبره پژوهشگاه صنعت نفت و دو نفر از اساتید دانشگاه بهره گرفته شده است. برای محاسبه پایایی از ضریب نرخ ناسازگاری ماتریس های مقایسه زوجی فازی مثلثی استفاده شد؛ بدین صورت که پس از تلفیق ماتریس های مقایسات زوجی، فازی خبرگان مختلف، به منظور بررسی نرخ ناسازگاری، از روش گاگوس و بوچر (۱۹۹۸) استفاده شد. CR محاسبه شده برای هر دو ماتریس کمتر از ۰/۱ است. بنابراین، ماتریس تجمیع مقایسات زوجی با معیارهای اصلی مربوط به ماتریس تجمیع نظرات خبرگان، کاملاً سازگار است. مقایسات نرخ ناسازگاری نظرات فازی خبرگان در جدول (۳) نشان داده شده اند.

جدول ۳. نرخ ناسازگاری پرسشنامه های جمع آوری شده

خبره	CRg	CRm	سازگاری پرسشنامه
۱	۰/۰۱۵۶۶۴	۰/۰۲۷۸۲۵	تأیید
۲	۰/۰۱۳۲۴۸	۰/۰۲۴۳۵۸	تأیید
۳	۰/۰۲۱۲۸۹	۰/۰۴۳۹۲۱	تأیید
۴	۰/۰۲۵۴۹۲	۰/۰۴۹۳۸۴	تأیید

خبره	CRg	CRm	سازگاری پرسشنامه
۵	۰/۰۱۹۴۸۷	۰/۰۳۵۴۷۶	تأیید
۶	۰/۰۴۵۸۷۱	۰/۰۸۸۳۸۲	تأیید
۷	۰/۰۳۱۲۴۵	۰/۰۶۶۳۴۹	تأیید
۸	۰/۰۲۸۷۱۳	۰/۰۵۲۴۳۸	تأیید
۹	۰/۰۱۱۹۲۴	۰/۰۲۷۲۳۹	تأیید
۱۰	۰/۰۳۸۴۲۲	۰/۰۷۹۵۶۸	تأیید
۱۱	۰/۰۱۶۸۷۳	۰/۰۳۸۸۰۹	تأیید

۳. یافته‌های پژوهش

براساس داده‌های گردآوری شده از نظرات ۱۱ خبره پژوهشگاه صنعت نفت؛ تجزیه و تحلیل‌های لازم بر اساس روش سلسله مراتبی فازی چانگ [۴۲] صورت پذیرفت. پس از تشکیل ماتریس مقایسه زوجی، با به‌کارگیری اعداد فازی؛ اقدام به محاسبه ماتریس S برای هر یک از سطرهاى ماتریس مقایسه زوجی می‌شود. این مراحل در جدول (۴) و (۵) نشان داده شده است.

جدول ۴. ماتریس تجميع نظرات فازی خبرگان

	A			B			C			D			E			F			G			H		
A	۱	۱	۱	۰/۹۱	۱/۲۵	۱/۶۲	۰/۸۵	۱/۲	۱/۵۷	۰/۹۴	۱/۰۶	۱/۱۱	۰/۵۸	۰/۶۸	۰/۸۳	۱/۳	۱/۷۵	۲/۲۶	۰/۶۵	۱/۱۲	۱/۶	۰/۷۲	۱/۱۴	۱/۴
B	۰/۶۲	۰/۷	۱	۱	۱	۱	۰/۸۴	۱/۱۶	۱/۵۱	۰/۷۷	۱/۰۲	۱/۲۴	۰/۵۲	۰/۶۱	۰/۷۵	۱/۰۳	۱/۳۱	۱/۶۱	۰/۶۶	۰/۹۷	۱/۳۵	۰/۹۴	۱/۰۷	۱/۱۷
C	۰/۶۴	۰/۸۳	۱/۱۱	۰/۶۶	۰/۸۶	۱/۲	۱	۱	۱	۰/۷۱	۰/۹۷	۱/۲۴	۰/۵۷	۰/۶۷	۰/۸۵	۰/۷۶	۱/۲۱	۱/۷۸	۰/۷۰	۰/۹۷	۱/۱۳	۰/۶۶	۱/۱۱	۱/۵۲
D	۰/۸۵	۰/۹۴	۱/۰۶	۰/۷۱	۰/۹۱	۱/۲۹	۰/۸۱	۱/۰۲	۱/۴۱	۱	۱	۱	۰/۵۷	۰/۷	۰/۹۶	۱/۰۹	۱/۵۲	۱/۹۱	۰/۸۴	۱/۰۷	۱/۶۲	۰/۷۱	۱/۰۸	۱/۳۹
E	۱/۲	۱/۴۶	۱/۸۱	۱/۳۳	۱/۶۴	۱/۹۱	۱/۱۷	۱/۴۸	۱/۷۵	۱/۰۴	۱/۴۲	۱/۷۵	۱	۱	۱	۲/۱۵	۲/۶۶	۳/۱۷۳	۴/۴۱	۱/۹۷	۲/۶۶	۱/۴۳	۱/۹۹	۲/۵۲
F	۰/۳۴	۰/۵۸	۰/۷۷	۰/۶۱	۰/۷۵	۰/۹۷	۰/۵۶	۰/۷۸	۱/۳۱	۰/۵۲	۰/۶۱	۰/۹۲	۰/۳۲	۰/۳۷	۰/۴۷	۱	۱	۱	۰/۶۴	۰/۷۰	۱/۱۹	۰/۵۷	۰/۸۳	۱/۲۳
G	۰/۶	۰/۹	۱/۰۵	۰/۷	۱/۰	۱/۰۵	۰/۷	۱/۰	۱/۲	۰/۶	۰/۹	۱/۳	۰/۴	۰/۵	۰/۶	۰/۷	۱/۰۱	۱/۰۵	۱	۱	۱	۰/۷	۱/۰۱	۱/۰۵
H	۰/۷	۰/۷	۱/۲	۰/۷	۰/۹	۱/۰	۰/۶	۰/۹	۱/۴	۰/۷	۰/۹	۱/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۷	۰/۷	۱/۲	۱/۷	۳/۶۰	۰/۷	۱/۲	۱	۱	۱

جدول ۵. محاسبه ماتریس S

	تجميع نظرات فازى			ارزش‌هاى دامنه تركيبى فازى		
	I	M	U	L	M	U
فقدان کارهای چالش برانگیز (S۱)	۷,۰۴۹	۹,۲۰۵	۱۱,۴۸	۰,۰۸۲	۰,۱۳۶	۰,۲۱۷
عدم حمایت مدیریتی (S۲)	۶,۳۹۵	۷,۹۷۶	۹,۷۱۹	۰,۰۷۴	۰,۱۱۸	۰,۱۸۳
پایین بودن حقوق و مزایا (S۳)	۵,۸۲۹	۷,۶۸۴	۹,۹۱۱	۰,۰۶۸	۰,۱۱۴	۰,۱۸۷
کمبود آزادی عمل و استقلال (S۴)	۶,۵۶۵	۸,۳۱۷	۱۰,۶۳	۰,۰۷۶	۰,۱۲۳	۰,۲۰۱
کمبود فرصت های پیشرفت و ارتقاء (S۵)	۱۰,۷۸	۱۳,۶۴	۱۶,۳۳	۰,۱۲۵	۰,۲۰۲	۰,۳۰۸
همکاران راحت طلب (S۶)	۴,۶۶۵	۵,۸۱	۷,۸۵	۰,۰۵۴	۰,۰۸۶	۰,۱۴۸
ارزیابی عملکرد نامشخص (S۷)	۵,۹	۷,۷۶۸	۱۰,۴۹	۰,۰۶۸	۰,۱۱۵	۰,۱۹۸
نبود ارتباطات مستقیم با مدیر (S۸)	۵,۷۹۷	۷,۱۹۶	۹,۸۶۱	۰,۰۶۷	۰,۱۰۶	۰,۱۸۶

با استفاده از روابط ۳ و ۴، نتایج حاصل از مقایسه ارزش‌های ترکیبی و یا به عبارت دیگر، محاسبه درجه امکان، به صورت جدول (۶) بدست آمده است.

جدول ۶. درجه امکان حاصل از مقایسه جفتی ارزش‌های دامنه ترکیبی معیارها

	S۱	S۲	S۳	S۴	S۵	S۶	S۷	S۸
فقدان کارهای چالش برانگیز (S۱)	۱	۰,۸۴۸	۰,۸۲۴	۰,۹۰۱	۱	۰,۵۷	۰,۸۴۶	۰,۷۸
عدم حمایت مدیریتی (S۲)	۱	۱	۰,۹۶۳	۱	۱	۰,۶۹۸	۰,۹۷۶	۰,۹۱
پایین بودن حقوق و مزایا (S۳)	۱	۱	۱	۱	۱	۰,۷۴۴	۱	۰,۹۴
کمبود آزادی عمل و استقلال (S۴)	۱	۰,۹۵۵	۰,۹۲۲	۱	۱	۰,۶۶	۰,۹۳۷	۰,۸۷
کمبود فرصت های پیشرفت و ارتقاء (S۵)	۰,۵۸۳	۰,۴۱۱	۰,۴۱۴	۰,۴۹	۱	۰,۱۶۷	۰,۴۵۷	۰,۳۹
همکاران راحت طلب (S۶)	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
ارزیابی عملکرد نامشخص (S۷)	۱	۱	۰,۹۹	۱	۱	۰,۷۳۴	۱	۰,۹۳
نبود ارتباطات مستقیم با مدیر (S۸)	۱	۱	۱	۱	۱	۰,۷۹۸	۱	۱

با استخراج مقادیر حداقل درجه امکان برای هر معیار موجود در جدول ۶، بردار وزنی معیارها مطابق با رابطه ۶ بدست می‌آید. در نهایت، با نرمال سازی بردار وزنی معیارها، وزن نسبی هر معیار به صورت اعداد غیرفازی بین صفر و یک به دست می‌آید. این دو گام در جدول (۷) نشان داده شده‌اند.

جدول ۷. بردار وزنی و وزن نهایی و رتبه هر کدام از معیارها

	A	B	C	D	E	F	G	H
بردار وزنی عوامل	۰,۵۸۳	۰,۴۱۱	۰,۴۱۴	۰,۴۹	۱	۰,۱۶۷	۰,۴۵۷	۰,۳۹
وزن نهایی عوامل	۰,۱۴۹	۰,۱۰۵	۰,۱۰۶	۰,۱۲۵	۰,۲۵۶	۰,۰۴۳	۰,۱۱۷	۰,۱
رتبه بندی	۲	۶	۵	۳	۱	۸	۴	۷

همان گونه که در جدول شماره ۷ نمایان است؛ رتبه اول مربوط به عامل (کمبود فرصت‌های پیشرفت و ارتقاء)؛ رتبه دوم (فقدان کارهای چالش برانگیز)؛ رتبه سوم (کمبود آزادی عمل و استقلال)؛ رتبه چهارم (فرآیند ارزیابی عملکرد نامشخص کارکنان)؛ رتبه پنجم (پایین بودن حقوق و مزایا)؛ رتبه ششم (عدم حمایت مدیریتی)؛ رتبه هفتم (نبود ارتباطات مستقیم با مدیر) و رتبه هشتم (همکاران راحت طلب) می‌باشد.

۴. بحث و نتیجه گیری

اذعان به اهمیت مدیریت مناسب منابع انسانی برای هر سازمانی که پیشرفت را دنبال می‌کند ضروری است. در حالی که پاداش‌های مالی مطمئناً نقش مهمی ایفا می‌کنند، مدیران باید درس‌های مدیریت بحران را در نظر بگیرند و در مورد بهترین راه‌های جایگزین برای مشارکت و الهام بخشیدن به کارکنان، آن هم کارکنان دانشی و مزیت ساز سازمان فکر کنند. یک استراتژی که بر استفاده مکرر از انگیزه‌های غیر مالی و غیر ضروری تأکید می‌کند، بهترین راه حل برای مدیران منابع انسانی به منظور پیشگیری از مشکلات ناشی از بحران مالی این است که برای کارکنان دانشی شرایطی را فراهم آورد تا آنها را ترغیب به استفاده از دانش خود جهت دستیابی به اهداف سازمان کند.

امروزه بزرگترین گروه در نیروی کار کشورهای توسعه یافته، کارکنان دانشی هستند. کارکنان دانشی با استقلال و عزم جدی کار می‌کنند. آنان عمدتاً به منابع شناختی خود برای کار می‌پردازند و دیگر مانند چندین دهه قبل، به مواد یا ماشین‌های خاص برای انجام کار وابسته نیستند. کارکنان دانشی فقط نیاز به یک لپ تاپ یا یک گوشی هوشمند دارند؛ تا با محیط کار خود ارتباط برقرار کنند و بتوانند کار خود را انجام دهند [۱۷].

پژوهشگاه صنعت نفت به عنوان یکی از مهم ترین سازمان های پژوهش محور و مبتنی بر منابع انسانی نخبه و ارائه دانش های نو در کشور، نیازمند داشتن کارکنانی با انگیزه، با دانش و مهارت است که

بتوانند به راحتی با شرایط سخت و پیچیده امروزی مقابله نموده و مسیر پیشرفت و ترقی صنعت نفت ایران را فراهم نمایند. با عنایت به گزارشات ارائه شده از سوی مرکز نیروی انسانی پژوهشگاه صنعت نفت و دیگر گزارشات صنعت نفت؛ سالانه به طور متوسط حدود ۳۰ نفر از کارکنان دانشی، سازمان را ترک کرده و به شرکت‌های خصوصی داخلی یا خارجی می‌پیوندند. لذا، با بررسی صورت گرفته روی این حجم از ریزش نیروی انسانی دانشی در پژوهشگاه صنعت نفت، مشخص گردید که یکی از عوامل مهم در این زمینه بحث انگیزشی آنان می‌باشد [۱۰]. بنابراین، هدف از انجام این پژوهش در مرحله نخست شناسایی عواملی که باعث کاهش انگیزش کارکنان دانشی می‌شود، بوده و در مرحله دوم رتبه‌بندی این عوامل با استفاده از تکنیک تحلیل سلسله‌مراتبی فازی است.

با بررسی تحقیقات صورت گرفته روی مبحث انگیزش کارکنان دانشی، مشخص گردید؛ که تعداد تحقیقات بسیار کمی وجود دارد. محقق در این زمینه پا را فراتر گذاشته و هدف تحقیق خود را عوامل انگیزشی منفی معرفی نموده است که تحقیقات انگشت‌شماری در سطح بین‌المللی در این حوزه صورت گرفته است. از سوی دیگر، از همین تعداد تحقیق اندک در حوزه انگیزش منفی کارکنان دانشی دیدگاه فراگیر و جامعی نسبت به موضوع وجود ندارد. لذا، نتایج این پژوهش را می‌توان با نتایج پژوهش‌های دیگر در این زمینه مورد مقایسه قرار داد.

با مرور ادبیات پژوهش، گزارشات پژوهشگاه صنعت نفت و بهره‌گیری از نظرات ۶ نفر از خبرگان و کارشناسان عوامل ۸ گانه مؤثر بر انگیزش منفی کارکنان دانشی شناسایی شد. در مرحله بعد، عوامل شناسایی شده در قالب پرسشنامه در اختیار ۱۲ نفر از خبرگان پژوهشگاه صنعت نفت قرار گرفت و عوامل رتبه‌بندی شدند. نتایج پژوهش نشان داد؛ که مهمترین عامل تأثیرگذار کاهش انگیزش کارکنان دانشی، کمبود فرصت‌های رشد و ارتقاء برای آنان بوده و رتبه آخر از این عوامل هشت‌گانه مربوط به عامل همکاران راحت‌طلب می‌باشد.

به منظور روشن شدن اهمیت انگیزش کارکنان دانشی در سازمان‌های مختلف و دوری از عوامل کاهش انگیزش این گروه مزیت‌ساز برای سازمان؛ مقایسه‌ای بین تحقیقات پیشین با پژوهش حاضر صورت گرفته شده و هشت عامل مؤثر بر کاهش انگیزش کارکنان دانشی مشخص گردیده است. این مقایسه در جدول شماره ۸ نشان داده شده است. همان‌گونه که در جدول زیر مشخص است؛ بنا به ماهیت سازمان مورد بررسی از نظر محققین، عوامل مختلفی باعث کاهش انگیزش کارکنان دانشی می‌شود. در پژوهش حاضر مهم‌ترین عامل تأثیرگذار روی کاهش انگیزش کارکنان دانشی، کمبود فرصت‌های رشد و ارتقاء برای آنان بوده در صورتی که این عامل در مطالعه شورلند و جوردن (۲۰۰۴) در رتبه سوم قرار دارد. رتبه دوم عوامل در مطالعه حاضر مربوط به معیار «فقدان کارهای چالش‌برانگیز» است که با مطالعات [۳۴؛ ۳۲؛ ۲۸؛ ۲۴] همخوانی دارد. باید اشاره کرد که در مطالعه شورلند و جوردن (۲۰۰۴) معیار فقدان کارهای چالش‌برانگیز در رتبه اول قرار دارد. در مطالعه حاضر

معیار «کمبود آزادی عمل و استقلال» است که با مطالعات پیشین، از قبیل [۲۰؛ ۲۴؛ ۲۸؛ ۳۲] همخوانی دارد، در انتها باید اشاره شود که در مطالعه حاضر معیار «همکاران راحت طلب» در رتبه آخر قرار گرفته است. در مطالعه فریک (۲۰۱۱) نیز این معیار در رتبه هشتم قرار گرفته است که با مطالعه حاضر همراستا است.

جدول ۸. هشت محرک انگیزشی برتر در مطالعات مختلف

مطالعه حاضر	فریک (۲۰۱۱)	وبر (۲۰۰۹)	شورلند و جوردن (۲۰۰۴)
کمبود فرصت‌های پیشرفت و ارتقاء	منابع ناکافی	ابزارهای انگیزشی اشتباه	فقدان کارهای چالش برانگیز
فقدان کارهای چالش برانگیز	مدیران نالایق	شیوه‌های مدیریتی نادرست	سطح اعتماد پایین مدیریت
کمبود آزادی عمل و استقلال کاری	عدم حمایت مدیریتی	نبود فعالیت‌های مدیریتی	کمبود فرصت‌های پیشرفت شغلی
فرآیند ارزیابی عملکرد نامشخص کارکنان	عدم رعایت استانداردها	بی‌نظمی	پایین بودن خدمات رفاهی
پایین بودن حقوق و مزایا	تردد بیش از حد (آلودگی صوتی)	تعارض بین گفتار و عمل	پایین بودن حقوق پایه
عدم حمایت مدیریتی	تکنولوژی ناکارآمد	فقدان و کمبود اطلاعات	عدم شناخت فردی
نبود ارتباطات مستقیم با مدیر	عدم برنامه‌ریزی مسیر حرفه‌ای	ذهنیت‌گرایی ارزیابی عملکرد کارکنان	کمبود آزادی عمل و استقلال کاری
همکاران راحت طلب	همکاران راحت طلب و تنبل	شایعات	عدم برنامه‌ریزی حرفه‌ای توسط سازمان

هر چند به مفهوم انگیزش در کتب و مطالعات رفتار سازمانی، روانشناسی و مدیریت منابع انسانی بسیار پرداخته شده است؛ اما باید اشاره کرد که هر سازمان ماهیت خاص خود را دارد و باید با توجه به فرهنگ، ساختار، استراتژی، سرمایه انسانی و محیط سازمانی به این مفهوم توجه ویژه‌ای داشت. با توجه به یافته‌های پژوهش؛ پیشنهادات زیر به مدیران ارشد و مدیران منابع انسانی پژوهشگاه صنعت نفت می‌گردد:

- ✓ شناسایی و طراحی مدیریت مسیر شغلی کارکنان دانشی و بااستعداد در پژوهشگاه صنعت نفت با توجه به رده‌های مختلف گروه شغلی در این سازمان؛ از قبیل: پژوهشگری، مدیریتی و پژوهشگر هیأت علمی؛
- ✓ توسعه، غنی‌سازی و گردش شغلی در بین مشاغل هم‌خانواده به‌منظور چالشی کردن فعالیت‌ها و وظایف کارکنان دانشی؛

- ✓ طراحی مدل شایستگی کارکنان دانشی در رده‌های مختلف پژوهشگری، مدیریتی و پژوهشگر هیأت علمی و ارزیابی عملکرد آنان بر اساس شایستگی‌های هر رده شغلی؛
- ✓ یکپارچگی بین فرآیند ارزیابی عملکرد و سیستم پاداش و جبران خدمات؛ به‌عبارتی دیگر، باید طراحی سیستم پاداش و جبران خدمات برای این گروه از کارکنان مبتنی بر عملکرد باشد؛
- ✓ ایجاد ساختاری منعطف و چابک به‌منظور برقراری ارتباط سازمانی افقی، مورب و عمودی در سازمان و تسریع ارتباط بین کارکنان دانشی و مدیران سازمان؛
- ✓ ایجاد محیطی با نشاط و پویا در پژوهشگاه و تشویق کارکنان به تلاش و فعالیت بیشتر.

در پایان باید اشاره کرد که این پژوهش نیز به‌مانند هر پژوهش علمی دیگری عاری از محدودیت نبوده است. یکی از محدودیت‌های اصلی پژوهش، بحث تعمیم‌پذیری آن می‌باشد. به‌منظور رفع این محدودیت می‌توان عوامل مؤثر روی کاهش انگیزش کارکنان دانشی را در سازمان‌های پژوهشی و صنایع مختلف دیگر شناسایی و با نتایج این پژوهش مقایسه کرد. پژوهش حاضر، فقط بخش کوچکی از مأموریت اکتشافی بسیار بزرگتر برای شناسایی عوامل تأثیرگذار روی کاهش انگیزش کارکنان دانشی و دوری از این عوامل بوده و در نهایت تنظیم بهترین راهبردهای انگیزشی برای هر سازمان و هر کارمند است. موضوع پیشنهادی دیگر، بررسی ارتباط بین این عوامل انگیزشی منفی هشت‌گانه در پژوهشگاه صنعت نفت با یکدیگر و تدوین مدل جامع‌تری است که ارتباط متقابل عوامل برهم دیده و سنجیده شود.

۵. منابع

- [۱] Sauve, E. Informal knowledge transfer. T+ D, ۲۰۰۷; ۶۱(۳), ۲۲-۲۴.
- [۲] Carleton, K. How to motivate and retain knowledge workers in organizations: A review of the literature. International Journal of Management, ۲۰۱۱; ۲۸(۲), ۴۵۹.
- [۳] Ferraro, T., Pais, L., Moreira, J. M., & Dos Santos, N. R. Decent work and work motivation in knowledge workers: The mediating role of psychological capital. Applied Research in Quality of Life, ۲۰۱۸; ۱۳(۲), ۵۰۱-۵۲۳.
- [۴] Davenport, T. H. Thinking for a living: how to get better performance and results from knowledge workers. Boston: Harvard Business School Publishing. ISBN ۲۰۰۵; ۱-۵۹۱۳۹-۴۲۳-۶.
- [۵] Drucker, P. F. The discipline of innovation. Harvard business review, ۲۰۰۲; ۸۰, ۹۵-۱۰۴.
- [۶] Guthridge, M., Komm, A. B., & Lawson, E. Making talent a strategic priority. McKinsey Quarterly, ۲۰۰۸; ۱, ۴۸.
- [۷] El-Farr, H. K. Knowledge work and workers: A critical literature review. Leed University Business School, Working Paper Series, ۲۰۰۹; ۱(۱), ۱-۱۵.
- [۸] Rüdiger, K., & McVerry, A. Exploiting Europe's knowledge potential: 'Good work' or 'could do better'. Knowledge work and knowledge workers in Europe, A report prepared for the Knowledge Economy Programme, London, and The Work Foundation. ۲۰۰۷.

- [۹] Olomolaiye, A., & Egbu, C. Motivating Knowledge Workers: The dilemma of HRM's contribution to knowledge management in the construction industry. In The International Salford Centre for Research and Innovation (SCRI) Research Symposium. University of Salford ۲۰۰۴; ۳۰-۳۱
- [۱۰] Rajabpour, E. Design Model of Career Path Management in Knowledge Workers (Case Study: Knowledge Workers of Research Institute of Petroleum Industry). Babashahi J. dissertation. Ph.D. University of Tehran. ۲۰۱۷ (in Persian)
- [۱۱] Babashahi J, Yazdani H, Tahmasebi R, Rajab Pour E. Designing of Competency model for knowledge workers in RIPI. Human Resource Management in Oil Industry. ۲۰۱۷; ۸ (۳۲):۲-۲۴. (in Persian)
- [۱۲] Munck, B. Artisans as knowledge workers: Craft and creativity in a long term perspective. Geoforum, ۲۰۱۹; ۹۹, ۲۲۷-۲۳۷.
- [۱۳] TalebNiya, GH; Rajab Dori, H. The Effect of Professional Ethics on Employee Motivation. Ethics Quarterly, ۲۰۱۷; ۷ (۲۵), ۴۷, ۷۷-۱۰۱. (in Persian)
- [۱۴] Thompson, M., & Heron, P. The difference a manager can make: organizational justice and knowledge worker commitment. The International Journal of Human Resource Management, ۲۰۰۵; ۱۶(۳), ۳۸۳-۴۰۴.
- [۱۵] Yazdani, T. Studing the relationship between job motivation and job attachment with psychological well-being of police personal in Bojnourd. ۲۰۱۷; ۱۵, ۷-۴۴. (in Persian)
- [۱۶] Graves, L. M., & Sarkis, J. The role of employees' leadership perceptions, values, and motivation in employees' provenvironmental behaviors. Journal of Cleaner Production, ۲۰۱۸; ۱۹۶, ۵۷۶-۵۸۷.
- [۱۷] Kumar, S., Motivating Employees: An Exploratory Study on Knowledge Workers. South Asian Journal of Management; Jul-Sep ۲۰۱۱; ۱۸, ۳, p. ۲۶-۴۷.
- [۱۸] Todericiu, R., Șerban, A., & Dumitrașcu, O. Particularities of Knowledge Worker's Motivation Strategies in Romanian Organizations. Procedia Economics and Finance, ۲۰۱۳; ۶, ۴۰۵-۴۱۳.
- [۱۹] Lee, M. T., Raschke, R. L., & Louis, R. S. Exploiting organizational culture: Configurations for value through knowledge worker's motivation. Journal of Business Research, ۲۰۱۶; ۶۹(۱۱), ۵۴۴۲-۵۴۴۷.
- [۲۰] Jamrog, J. The perfect storm: The future of retention and engagement. People and Strategy, ۲۰۰۴; ۲۷(۳), ۲۶.
- [۲۱] Vora, M. K. Creating employee value in a global economy through participation, motivation and development. Total Quality Management & Business Excellence, ۲۰۰۴; ۱۵(۵-۶), ۷۹۳-۸۰۶.
- [۲۲] Dess, G.D. and Shaw, J.D. Voluntary turnover, social, capital, & organisational performance. Academy of Management Review, ۲۰۰۱; ۲۶(۳), ۴۴۶-۴۵۶.
- [۲۳] Kaye, B.; Jordan-Evans. S. Love 'Em or Lose 'Em: Getting Good People to Stay (۴thed.). California: Berret-Koehler Publishers. ۲۰۰۸.
- [۲۴] Phillips, J and Edwards, L. Managing Talent Retention, an ROI Approach. San Francisco: Pfeiffer. ۲۰۰۹.
- [۲۵] Kaye, B. and Jordan-Evans. What matters most? A White paper about organisational stay factors. ۲۰۱۲; Available www.keepem.com.
- [۲۶] Erwin, T. Five Top employee retention strategies. ۲۰۱۱; Available <http://www.mondaq.com/x/۱۵۵۳۲۲/Five+Top+Employee>.
- [۲۷] Benest, F. Retaining and Growing Talent: Strategies to Create Organizational "Stickiness". Public Management, ۲۰۰۸; ۹۰(۹), ۲۰-۲۴.
- [۲۸] Sutherland, M. and Jordaan, W. Factors affecting the retention of knowledge workers. SA Journal of Human Resources Management, ۲۰۰۴; ۲, ۵۵-۶۴.
- [۲۹] Reddy, K., & Govender, K. K. Retaining Knowledge Workers: A Case Study of a Leading South African Bank. Mediterranean Journal of Social Sciences, ۲۰۱۴; ۵(۲۳), ۲۷۶۸.
- [۳۰] Milne, G. Motivating the knowledge worker to perform. MBA dissertation, GIBS: South Africa. ۲۰۰۷.
- [۳۱] Collins, H. Tacit and explicit knowledge. University of Chicago Press. ۲۰۱۰.
- [۳۲] Samuel, M. and Chipunza. C. Employee retention and turnover: Using motivational variables as a panacea. African Journal of Business Management, ۲۰۰۹. ۲(۸), ۴۱۰-۴۱۵.

- [۳۳] Veber, J. Et al. Management, základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita. Management Press. Praha. ۲۰۰۹; ISBN ۹۷۸-۸۰-۷۲۶۱-۲۰۰-۰.
- [۳۴] Frick, D. E. Motivating the knowledge worker. DEFENSE INTELLIGENCE AGENCY WASHINGTON DC. ۲۰۱۱.
- [۳۵] Mládková, L., Zouharová, J., & Nový, J. Motivation and knowledge workers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ۲۰۱۵; ۲۰۷, ۷۶۸-۷۷۶.
- [۳۶] Frost, P. Toxic Emotions at Work. Harvard Business School Press, Boston, MA. ۲۰۰۳.
- [۳۷] Goldman, A. Leadership pathology as a nexus of dysfunctional organizations. Paper presented at the Academy of Management, Honolulu, Hawaii, August. ۲۰۰۵.
- [۳۸] Lipman-Blumen, J. The Allure of Toxic Leaders. Oxford University Press, New York, NY. ۲۰۰۵.
- [۳۹] Tepper, B. J., Carr, J. C., Breaux, D. M., Geider, S., Hu, C., & Hua, W. Abusive supervision, intentions to quit, and employees' workplace deviance: A power/dependence analysis. Organizational Behavior and Human Decision Processes, ۲۰۰۹; ۱۰۹(۲), ۱۵۶-۱۶۷.
- [۴۰] Wu, T. Y., & Hu, C. Abusive supervision and employee emotional exhaustion dispositional antecedents and boundaries. Group & Organization Management, ۲۰۰۹; ۳۴(۲), ۱۴۳-۱۶۹.
- [۴۱] Celik, M., Er, I. D., & Ozok, A. F. Application of fuzzy extended AHP methodology on shipping registry selection: The case of Turkish maritime industry. Expert Systems with Applications, ۲۰۰۹; ۳۶(۱), ۱۹۰-۱۹۸.
- [۴۲] Chang, D. Y. Applications of the extent analysis method on fuzzy AHP. European journal of operational research, ۱۹۹۶; ۹۵(۳), ۶۴۹-۶۵۵.

Identification and ranking of affecting the reduction of motivation of knowledge workers (Case study: Research Institute of Petroleum Industry)

Ebrahim Rajab Poor¹ (Assistant Professor, Department of business management, Faculty of Management, Khalije Fars University, Bushehr, Iran.)

Heidar Ahmadi (Assistant Professor, Department of business management, Faculty of Management, Khalije Fars University, Bushehr, Iran.)

(Received: 2020/10/14; Accepted: 2020/12/29)

Pp.104-121

Abstract

Considering the role of knowledge workers in knowledge-based organizations and the importance of the motivation of this group of employees to enhance the effectiveness and efficiency of the organization; the main objective of the research was identifying and ranking the factors affecting the reduction of the motivation of knowledge workers and providing a model for its improvement at the Research Institute of Petroleum Industry. After reviewing the research literature and using the experts' opinions, the final research model was prepared. This research was qualitative-quantitative in terms of its approach, in terms of orientation, applied and in terms of strategy, survey. The data collection tool was a questionnaire. The content validity of the tool was confirmed by academic professors and industry experts. Also, in order to measure the reliability of the instrument, the incompatibility rate coefficient was used by Gagos and Butcher (1998) method, the value of which was calculated less than 0.1 and the reliability was confirmed. The statistical population of the research was managers, faculty members and researchers and the sampling method was purposeful. Data were collected by a focus group of 6 members of the Research Institute of Petroleum Industry. Fuzzy hierarchy analysis technique was used to rank the identified factors, consulted by 11 experts. The results of the research indicate that the most important factors affecting the reduction of motivation of knowledge workers in order of priority are the lack of opportunities for improvement and progress; lack of challenging tasks; lack of freedom of action and independence; the process of evaluating the uncertain performance of employees; low salaries and benefits; lack of managerial support; lack of direct communication with the manager; and willing co-workers.

Keywords: fuzzy hierarchy analysis; knowledge workers; motivation; negative motivation.

¹ Corresponding Author: E.Rajabpour@pgu.ac.ir

The relationship between the professional learning community and teachers' self-efficacy: The mediating role of professional development

Zhiar Refaee (Ph.D. Student in Educational management, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kordestan, Iran)

Rafigh Hasani¹ (Assistant Professor, Department of Educational management, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kordestan, Iran)

Majid Mohammadi (Assistant Professor, Department of Educational management, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kordestan, Iran)

(Received: 2020/11/08; Accepted: 2020/12/29)

pp. ۸۳-۱۰۳

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between the professional learning community and teachers' self-efficacy with the mediating role of professional development. The purpose of the research was an applied goal and in terms of method, it was a descriptive correlation. The statistical population included all the teachers in Sanandaj, which numbered 5040 people. 337 of these teachers were selected as the research sample using stratified random sampling. Three tools were used to collect data: the professional Learning Community Questionnaire, the Chamberlain professional Development Questionnaire (2008), and the Schanen-Moran and Wolflock Teachers' Self-Efficacy Questionnaire (2001). Structural validity and content validity of research tools were confirmed and Cronbach's alpha method was used to ensure their reliability. Kolmogorov-Smirnov statistical tests, Pearson correlation coefficient, and structural equation modeling were used to analyze the data. Findings showed that there is a positive and significant relationship between vocational learning community with professional development and self-efficacy of school teachers in Sanandaj. The results also showed that there is a positive and significant relationship between professional development and self-efficacy of school teachers in Sanandaj. Finally, based on the results, it can be said that professional development in the relationship between the professional learning community and teachers' self-efficacy can play a mediating role. Therefore, it can be said that establishing and strengthening learning communities in schools can improve the quality of teachers' work. And contribute to their professional development and self-efficacy.

Keywords: professional development; professional learning communities; teacher self-efficacy

¹ Corresponding Author: drhassanirafigh@gmail.com

Estimating the score of assessment centers based on the concept of risk and interpersonal differences

Amir Azarfar¹ (PhD student in Industrial Management, Faculty of Management & accounting, Tehran University, Tehran, Iran.)

Mohammad Mahdi Alishiri (Assistant Professor, department of Industrial Management, Imam Sadegh University, Tehran, Iran)

Hossein Safari (full professor, department of Industrial Management, Tehran University, Tehran, Iran)

Ali Ebadi Ziaee (PhD student in Industrial Management, Faculty of Management & accounting, Tehran University, Tehran, Iran.)

(Received: 2020/10/31; Accepted: 2020/12/02)
pp. 62-82

Abstract

One of the methods to assess and evaluate employees is to use the assessment center. Assessment centers usually have good validity at the tool level; But at the level of the final score estimation model, there are some drawbacks. The final score of the assessment centers is the score based on which various managerial related decisions can be made. This research has designed a computational method to estimate the final score of evaluation centers, based on the concept of risk, taking into account interpersonal differences. For this purpose, at first 9 models were designed based on the concept of risk. Then, to select the best model among them, Monte Carlo simulation based on the data of evaluation centers of 800 managers of the country and estimating the error rate of each model, the calculation of interpersonal differences based on MSE index was used. Finally, the model that was able to create the lowest error rate, with an average of 0.26, was selected as the best computational model. In the proposed model, three elements of utility, risk and expected return are calculated, which can be referred to as the adjusted score with the risk being evaluated and used as the final score of the assessment center.

Keywords: assessment center; final score estimation; interpersonal distinctions; risk based assessment center score.

¹. Corresponding: azarfar@ut.ac.ir

Investigating the impact of identifying and directing top talents plan (Shahab) on educational opportunities and students' self-actualization

Aliasghar Talehi (Graduated in master degree in educational management, Faculty of education, Islamic Azad University, Bojnourd branch, northern Khorasan, Iran)

Mahbubeh Soleiman Pooromran¹ (Assistant Professor, Faculty of humanities, Islamic Azad University, Bojnourd branch, northern Khorasan, Iran)

(Received: 2019/06/17; Accepted: 2020/12/11)

pp. 47-61

Abstract

The main purpose of this study was Investigating the impact of identifying and directing top talents plan (Shahab) on equal training opportunities and students' self-actualization in Shirvan in 2018-2019. The causal-comparative research was descriptive in terms of method and nature. The statistical population consisted all the 2550 students of fifth grade in Shirvan who did not pass the Shahab plan and 2100 sixth graders who passed the Shahab plan. Statistical sampling was selected by simple random sampling method using Gorges Morgan table with 334 and 325 subjects, respectively. The data were collected by Javanmard's Equal Educational Opportunities Questionnaire (2014) and Ahvaz Self-actualization Questionnaire (2009). The validity of the tools was a formal and content type, approved by the professors, and their reliability were estimated through Cronbach's alpha for passed (0.71), (0.87) and not passed (0.73), (0.94) respectively. Data were analyzed by descriptive statistics (frequency distribution table, graph, mean, standard deviation and central indexes and dispersion calculation) and inferential statistics (covariance analysis and t-test) using Spss21 software. The results showed that 99% the Shahab Plan had an impact on equal educational opportunities and self-actualization of sixth grade students passed the plan. It can be concluded that guiding all the top talents can be an important step towards equal opportunity for education and academic self-actualization.

Keywords: equal educational opportunities; identifying and directing top talents plan(Shahab); self-actualization

¹ Corresponding Author: m.pouromran@gmail.com

Investigating the relationship between managerial skills and succession planning with the mediating role of coaching in Mobarakeh Steel Company of Isfahan

Iraj Soltani¹ (Assistant Professor, department of management, Islamic Azad University, Isfahan branch, Isfahan, Iran)

Navid Izadi (Graduated in master degree in Executive Management, Islamic Azad University, Isfahan branch, Isfahan, Iran)

Elham Ehsani Farid (PhD student in Public Management major in Human Resources, Islamic Azad University, Isfahan branch, Isfahan, Iran)

(Received: 2020/09/08; Accepted: 2020/10/18)

pp. 26-46

Abstract

Economic growth and development and labor specialization as a sustainable competitive advantage in maximizing organizational performance is a factor in creating competition among skilled employees for key positions in organizations, hence succession planning can meet the needs of society in acquiring knowledge and skills of the workforce in accordance with international standards. For this purpose, the present study has investigated the relationship between the transfer of management skills to subordinates and succession planning with regard to the mediating role of coaching in Mobarakeh Steel Company of Isfahan and has represented and assessed the relationship in the form of a conceptual model. This descriptive-correlational study was conducted in 1398 and its statistical population included 432 managers, deputies, heads and supervisors of Mobarakeh Steel Company. The sample size was 205 people through Morgan table and the samples were selected by simple random sampling method. The data collection tool was a researcher-made questionnaire with 76 questions. Data were analyzed by SmartPLS 2.0.M3. The findings showed that there is a significant relationship between the transfer of managerial skills (technical, perceptual, human and professional) and succession planning. There was also a significant relationship between the transfer of management and coaching skills and between succession planning and coaching. The results of this study can be used as an effective step to explain the importance of the role of coaching in the transfer of management skills and succession planning in organizations.

Keywords: technical skills; perceptual skills; professional skill; human skills; succession and coaching.

¹. Corresponding Author: soltani134@gmail.com

Redesigning evaluation and effectiveness of training and development system in private banks: Proposing an integrated model

Ali Dana' (graduated in Ph.D. degree, educational technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaee University. Tehran, Iran)

Mohammad Reza Nili Ahmadabadi (Associate Professor, department of educational technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaee University. Tehran, Iran)

Khadijeh Aliabadi (Associate Professor, department of educational technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaee University. Tehran, Iran)

Ali Delavar (full Professor, department of evaluating and measuring, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaee University. Tehran, Iran)

Mohammad Ali Dehghan Dehnavi (assistant Professor, department of Finance and Banking, Faculty of management and accountin, Allameh Tabatabaee University. Tehran, Iran)

(Received: 2019/07/31; Accepted: 2021/01/20)

pp. 1-25

Abstract

The purpose of this study was to study the evaluation and effectiveness in organizational trainings in private banks in order to propose an integrated model for evaluation and effectiveness of training and development in private banks. The present study was conducted through mixed method. In the qualitative section, the inductive content analysis method, and in the quantitative part, the survey design was used. The statistical population of this study was all the employees and managers of the training and development unit of private banks, of which 15 were selected by non-randomized sampling, and for the quantitative part, 68 training and development experts were selected by simple random sampling. A semi-structured interview and a researcher-made questionnaire were used to collect data. Validity and reliability of the tools used in the research were confirmed. Also, for analyzing qualitative data, Graneheim and Lundman's method was applied and for analyzing quantitative data one-sample t-test was used. The results revealed that the evaluation and effectiveness system in private banks is not well-suited and it is not done in a coherent, organized and integrated way. The findings also showed that the components of the integrated evaluation and effectiveness model of training and development can be classified into eight main categories. Finally, the results showed that the proposed model is valid from the perspective of experts.

Keywords: effectiveness; evaluation; private bank; training and development; training evaluation

¹ Corresponding Author: alidana1367@gmail.com

Table of Contents

Redesigning evaluation and effectiveness of training and development system in private banks: Proposing an integrated model

Ali Dana, Mohammad Reza Nili Ahmadabadi, Khadijeh Aliabadi, Ali Delavar, Mohammad Ali Dehghan Dehnavi 1

Investigating the relationship between managerial skills and succession planning with the mediating role of coaching in Mobarakeh Steel Company of Isfahan

Iraj Soltani, Navid Izadi, Elham Ehsani Farid 26

Investigating the impact of identifying and directing top talents plan (Shahab) on educational opportunities and students' self-actualization

Aliasghar Talehi, Mahbubeh Soleiman Pooromran47

Estimating the score of assessment centers based on the concept of risk and interpersonal differences

Amir Azarfar, Mohammad Mahdi Alishiri, Hossein Safari, Ali Ebadi Ziaee.....62

The relationship between the professional learning community and teachers' self-efficacy: The mediating role of professional development

Zhiar Refaee, Rafigh Hasani, Majid Mohammadi83

Identification and ranking of affecting the reduction of motivation of knowledge workers (Case study: Research Institute of Petroleum Industry)

Ebrahim Rajab Poor, Heidar Ahmadi.....104

Editorial Board

No.	Name and Surname	Rank	Major	Address
1	Aryan Gholipour	Professor	Governmental Management	Tehran University
2	Reza Vaezi	Professor	Governmental Management	Allame Tabatabaee University
3	Zahra Sabaghian	Professor	Adult Education	Shahid Beheshti University
4	Mohamad Reza Ahanchian	Professor	Philosophy of education	Ferdowsi Mashhad University
5	Mohammad Reza Sarkar Arani	Professor	Training Development	Allame Tabatabaee University
6	Yousef Adib	Professor	Curriculum Planning	Tabriz University
7	Abasalt Khorasani	Associate Professor	Planning of Development in Higher Education	Shahid Beheshti University
8	Davood Masoumi	Associate Professor	Education & Technology	Gavle University
9	Gholam Reza Shams Morkani	Associate Professor	Educational leadership and development	Shahid Beheshti University
10	Nasrin Jazani	Associate Professor	Administrative Science Management	Shahid Beheshti University

Referees

1. Dr. Esmail Jafari: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Shahid Beheshti University
2. Dr. Seyede Maryam Hoseini Largani: Assistant Professor of Department of Educational Innovation, Higher Education Research and Planning Institute.
3. Dr. Borzou Rashtiani.
4. Dr. Behrooz Ghelighlee: Assistant Professor of public management, Shahid Beheshti University.
5. Dr. Saeed Safaee Movahed: Assistant Professor of Education, Curriculum Studies, Tehran University.
6. Dr. Firooz Nouri: PhD in curriculum studies, Shahid Beheshti University.
7. Dr. Mohammad Amouzad: PhD in educational management, Shahid Beheshti University
8. Dr. Manijeh Ahmadi: Assistant Professor of Education, Payame Noor university.
9. Dr. Hamed Zamani manesh: PhD in curriculum studies, Shahid Rajaee University.
10. Dr. Sepideh Barani: PhD in planning of higher education, Shahid Rajaee University.
11. Dr. Somaye Daneshmandi: PhD in curriculum studies, Shahid Beheshti University.
12. Dr. Fateme Sharifi: PhD in curriculum studies, Shahid Beheshti University.
13. Dr. Fateme Narenji: Assistant Professor of Educational management, Tehran University.
14. Dr. Mojgan Abdolahi: Assistant Professor of Educational management, Islamic Azad University, Karaj branch.

Quarterly Journal of Talent Development

Vol. ۷, No. 3, summer 2020

Copyright Holder:

Iranian Society for Training and Development (ISTD)

Chairman:

Dr. Kourosh Fathi Vajargah

Editor in Chief:

Dr. Abasalt Khorasani

General Director:

Dr. Azam Molamohamadi

English Proofreader:

Dr. Sara Sadat Khalifeh Soltan

Persian Proofreader:

Dr. Azam Molamohammadi

Address:

Cover Designer:

Mohsen Khavarzadeh

Type and Layout:

Raheleh Tavakoli

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

Phone: **81032218**

Fax: **81032228**

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

Website: **talentdevelopment.istd.ir**

In the Name of God

Iranian Society for Training and Development
(ISTD)

**Quarterly Journal of Talent
Development**

Vol. 2, No. 3

Summer 2020