

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرمای‌مدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و بهبود عملکرد

A Model for Self-Assessment of Excellence of Developmental Mechanisms Based on Learning and Performance Improvement

Saeed Soleymani

Mahmood Abolghasemi

Akbar Alem Tabriz

سعید سلیمانی*

محمود ابوالقاسمی**

اکبر عالم تبریز**

Abstract

In the current turbulent and changing environment, one of the indicators of sustainability and survival of organizations is continuous learning and constantly improvement of individual and organizational performance. An overview of studies in the field of training and learning excellence indicates a lack of attention to the root causes of performance deficiencies and overreliance on training interventions and negligence of non-training interventions. The main aim of this study is to present a desirable model for excellence of learning and performance improvement, used for comprehensive pathology of activities in the field and planning for improvement. By selecting systems theory framework as the main form of final model (context, input, process, output and outcome factors) and using a mixed method, 27 primary criteria were identified through semi-structured interviews with 16 experts in the field of training and learning and via combined directive and summative content analysis, then the criteria was refined by fuzzy Delphi technique and 24 final criteria was determined. Finally, seven criteria (strategic view to human capital, balancing job and employee, career planning & management, knowledge management, talent selection & multiplication, improving engagement elements, organizing assessment and development center), were summarized in one criterion (associate foundations), because of the inherent similarities (processes interacting with learning and performance improvement system), and the final model was developed.

Keywords: Excellence model, Developmental Mechanisms, Learning and Performance Improvement

چکیده

در محیط پرتلاطم و پر از تغییر کنونی، یکی از شاخص‌های ماندگاری و بقای سازمان‌ها، یادگیری مستمر و بهینه‌سازی مداوم عملکرد فردی و سازمانی است. بررسی اجمالی مطالعات صورت گرفته در حوزه سرمای‌مدی نظام آموزش و یادگیری گویای عدم توجه الگوهای ارائه شده به علل ریشه‌ای بروز نقصان‌های عملکردی و اتکالی بیش از حد این الگوها به مداخلات آموزشی و غفلت از مداخلات غیرآموزشی است. هدف اصلی این پژوهش ارائه الگویی مطلوب برای سرمای‌مدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد است تا با استفاده از آن بتوان به آسیب‌شناسی جامع فعالیت‌های این حوزه پرداخت و برای بهبود آن برنامه‌ریزی نمود. بدین منظور با انتخاب چارچوب نظریه‌ی سیستمی به عنوان قالب اصلی الگوی نهایی پژوهش (عوامل زمینه‌ای، پیش‌آیندی، فرآیندی، پس‌آیندی و بی‌آیندی) و با بهره‌گیری از روش تحقیق آمیخته، در وهله‌ی نخست از طریق انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته با ۱۶ نفر از خبرگان حوزه‌ی آموزش و یادگیری و استفاده از تکنیک تحلیل محتوای ترکیبی جهت‌دار و تلخیصی، ۲۷ معیار اولیه‌ی الگو شناسایی گردید و سپس با استفاده از تکنیک دلفی فازی معیارها پالایش گردید که در نتیجه‌ی آن ۲۴ معیار نهایی مشخص گردید. در پایان نیز با تلخیص هفت معیار نگرش راهبردی به سرمایه انسانی، موازنه‌ی شغل و شاغل، برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانایی، استعدادگزینی و استعدادپروری، بهسازی عناصر چسبندگی و سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه به دلیل مشابهت‌های ماهوی (فرآیندهای متعامل با نظام یادگیری و بهبود عملکرد) در قالب معیار پای‌بست‌های هم‌پیوند، الگوی نهایی تدوین گردید.

واژه‌های کلیدی: الگوی سرمای‌مدی، سازوکارهای توسعه‌ای، یادگیری و بهبود عملکرد

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی

email: s_soleymani@sbu.ac.ir

** عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی

Received: 10 Jun 2016

Accepted: 9 Jul 2016

پذیرش: ۹۵/۴/۱۹

دریافت: ۹۴/۱۰/۲۰

مقدمه

امروزه آموزش‌دهندگان وظیفه‌ی پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر را بر عهده دارند که بتوانند در یک اقتصاد جهانی دانش‌محور بقاء یافته و پیشرفت کنند. به عبارت دیگر، فراگیرانی که از توانمندی به کارگیری اثربخش و خلاق مهارت‌ها و صلاحیت‌ها در موقعیت‌های جدید و در جهان پیچیده‌ای که مرتباً در حال تغییر است، برخوردار باشند (بانک جهانی، ۲۰۰۳؛ کویت و فل، ۲۰۱۰). روش‌های آموزشی پداگوژیک (وابسته به آموزش و پرورش) و حتی آندگوژیک دیگر در آماده‌سازی فراگیران برای پیشرفت در محل کار از کفایت کامل برخوردار نیستند و رویکردی که از خودفرمانی و خودسامانی بیش‌تری برخوردار باشد، مورد نیاز است که همانا رویکردی است که فراگیر در آن دقیقاً در مورد آن چه که یاد می‌گیرد و نحوه‌ی یادگیری می‌اندیشد. رویکردی که در آن تعلیم‌دهنده به فراگیران می‌آموزد که چگونه به خود بیاموزند (پیترز، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴؛ کامنتر، ۲۰۱۰). فن‌آوری‌های نوین نیز نیازی نسبت به در نظر گرفتن رویکردهای پداگوژیک ایجاد کرده‌اند و این در حالی است که آندراگوژی دیگر مورد علاقه‌ی برخی از آموزش‌دهندگان نیست و به نظر می‌رسد که از مطلوبیت این روش در پرتو رشد سریع اخیر در روش‌های جدید تدریس، منابع یادگیری و رسانه‌های دیجیتال کاسته شده است (ویلر، ۲۰۱۱). تغییرات سریع تکنولوژی و تحولات شدید محیطی، سازمان‌ها را به ارائه‌ی آموزش‌های سازمانی بیش از پیش ملزم و متعهد ساخته است (اسمیت، ۲۰۰۷). آموزش حتی اگر مبتنی بر برنامه‌ای درست باشد و در مرحله‌ی اجرا دچار ضعف شود و از کیفیت لازم برخوردار نباشد، به نتایج مطلوبی منجر نخواهد شد و اهداف آموزشی تحقق نخواهد یافت (فیتزجرالد و نوایل، ۲۰۰۲). بنابراین، نقش مثبت آموزش در بهبود دانش، نگرش و مهارت‌های منابع انسانی مستلزم وجود کیفیت در این نوع از آموزش‌ها است. از این رو، پویایی و تحرک برای اعتلای کیفیت فعالیت‌های آموزشی از عناصر مهم وظایف مدیریت آموزشی محسوب شده (بهرنگی، ۱۳۸۱) و ضرورت تضمین کیفیت در آموزش بیش از پیش آشکار گردیده است. فرآیند مدیریت و تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی در صورتی اثربخش خواهد بود که در چارچوب علمی انجام شود. مفاهیم، الگوها و تکنیک‌های موجود در دانش مدیریت کیفیت می‌توانند در ارائه‌ی این چارچوب علمی بسیار مفید واقع شوند. از آنجا که الگوهای موجود در دانش مدیریت کیفیت به طور مستقیم و بدون تعدیل و انطباق با ویژگی‌های سیستم‌های آموزشی از اثربخشی لازم برخوردار نیستند؛ ضروری است جهت انطباق آن‌ها با سیستم آموزش کارکنان فعالیت‌های علمی و تحقیقاتی صورت پذیرد. بررسی ادبیات و پیشینه‌ی پژوهش حاکی از آن است که بیشتر مطالعات صورت گرفته در حوزه‌ی سرآمدی آموزش منابع انسانی، نقاط ضعف عمده‌ای دارد که از بین آن می‌توان این به موارد زیر اشاره کرد: عدم اتکاء به مطالعات تجربی معتبر، نگاه کلیشه‌ای به آموزش بر اساس خطوط راهنمای استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵، مغفول ماندن تغییر پارادایم از آموزش به یادگیری مطابق استاندارد ایزو ۲۹۹۹۰، توجه صرف به مداخلات آموزشی و عدم توجه به مداخلات غیرآموزشی عملکردمحور مطابق

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

رویکردهای HPT^۱ و HPI^۲، نگاه جزیره‌ای و متمرکز به فرآیند آموزش و عدم توجه به تعاملات سیستمی و کلیت سازمان، عدم توجه به پیش‌آیندها و پس‌آیندهای نظام آموزش و یادگیری منابع انسانی، عدم توجه به لزوم همراستایی و انسجام فعالیت‌ها و اقدامات حوزه‌ی آموزش و یادگیری منابع انسانی با سایر فرآیندهای سازمان، عدم توجه به لزوم بسترسازی برای تداوم تغییرات حاصل از اجرای مداخلات و ضرورت بهبود مداوم اقدامات و فعالیت‌های نظام یادگیری و آموزش، توجه صرف به ارتقای دانش، نگرش و مهارت‌های منابع انسانی و عدم توجه به لزوم همسوسازی عملکرد کارکنان با سیاست‌ها و راهبردهای کلان سازمان، نامشخص بودن چگونگی تعیین اوزان معیارها و زیرمعیارهای الگوی سرآمدی و طرح‌واره‌ی تقلیدی از جایزه سرآمدی بنیاد مدیریت کیفیت اروپا^۳. با در نظر گرفتن موارد فوق، پژوهش حاضر قصد دارد به منظور رفع نقاط ضعف پژوهش‌های صورت گرفته و فراهم آوردن زمینه‌ای برای تلفیق حوزه‌ی یادگیری و آموزش با حوزه‌ی بهبود عملکرد، به مطالعه‌ی الگوها و رویکردهای مختلف سرآمدی یادگیری و بالندگی منابع انسانی بپردازد و یک الگوی خودارزیابی متناسب با شرایط بومی حاکم بر سازمان‌های کشور ارائه دهد تا سازمان‌های مذکور بتوانند ضمن عارضه‌یابی وضع موجود نظام یادگیری و بالندگی خود، بسترهای لازم برای دستیابی به وضعیت مطلوب‌شان را فراهم آورند.

در طول چند دهه‌ی اخیر تعاریف متعددی برای تکنولوژی عملکرد انسانی ارائه شده است. ممکن است از خود بپرسید که چرا این حوزه به جای این همه تعاریف گوناگون دارای یک تعریف واحد که مورد توافق همه باشد، نیست. در پاسخ به این سؤال می‌توان چند دلیل را برشمرد. نخست این که تکنولوژی عملکرد انسانی محدود به زمان است، این ویژگی باعث شده است تا تعریف تکنولوژی عملکرد انسانی در طول زمان و به اقتضای تغییر در شرایط سازمان‌ها، جامعه و فن‌آوری دستخوش تغییر و تحول شود. بر همین اساس، تعاریف فعلی تکنولوژی عملکرد انسانی نیز به احتمال زیاد برای محیط و شرایط آینده مناسب نخواهد بود (پرشینگ، ۲۰۰۶). دلیل دوم تعدد تعاریف تکنولوژی عملکرد انسانی به ماهیت میان‌رشته‌ای آن بازمی‌گردد. تکنولوژی عملکرد انسانی ریشه در حوزه‌های مختلفی همچون رفتارگرایی، علوم شناختی، نظریه‌ی سیستم‌ها، روان‌شناسی یادگیری، تکنولوژی اطلاعات و توسعه‌ی سازمانی دارد (فراند، ۲۰۰۶؛ استالوویچ و کیپس، ۱۹۹۹؛ رزنبرگ و همکاران، ۱۹۹۹). اگرچه ماهیت میان‌رشته‌ای، تکنولوژی عملکرد انسانی را به حوزه‌ای پویا تبدیل می‌کند، اما از سوی دیگر همین خصیصه باعث می‌شود تا تعریف و اهداف تکنولوژی عملکرد انسانی، شفافیت و وضوح کافی را نداشته باشند (آبرلیک، ۲۰۰۲). بنا به دلایل فوق ارائه‌ی تعریفی جامع از تکنولوژی عملکرد انسانی در میان انبوه تعاریف صورت گرفته

^۱. Human Performance Technology

^۲. Human Performance Improvement

^۳. The European Foundation for Quality Management (EFQM)

امری دشوار است. در جدول ۱ خلاصه‌ای از مهم‌ترین تعاریف صورت گرفته برای تکنولوژی عملکرد انسانی از سوی اندیشمندان مختلف ارائه می‌شود:

جدول ۱- تعاریف تکنولوژی عملکرد انسانی

تعریف ارائه شده	نویسنده و سال
هدف [تکنولوژی] عملکرد [انسانی] ... افزایش سرمایه‌ی انسانی است که می‌توان آن را به عنوان محصول زمان و فرصت تعریف کرد ... تکنولوژی مجموعه‌ی منظم و ملموسی از رویه‌های تبدیل عوامل بالقوه به سرمایه است.	گیلبرت (۱۹۷۸)
مجموعه‌ای از روش‌ها و فرآیندهای لازم برای حل مسائل یا ایجاد فرصت‌ها مرتبط با عملکرد افراد	رزبرگ (۱۹۹۰)
فرآیند تحلیل، طراحی، توسعه، آزمون، پیاده‌سازی و ارزش‌یابی مداخلات مرتبط و مقرون به صرفه بر روی عملکرد ارزشمند انسانی	هارلس (۱۹۹۲)
رویکردی نظام‌مند برای تحلیل، به‌سازی و مدیریت عملکرد در محیط کار از طریق کاربست مداخلات مناسب و گوناگون	ASTD ^۱ (۱۹۹۴)
تشخیص بیماری‌های سازمانی و به‌سازی عملکرد انسانی در چارچوب سازمان	کارر (۱۹۹۵)
فرآیند نظام‌مند کشف و تحلیل شکاف‌های مهم عملکرد انسان، طرح‌ریزی برای بهبودهای آتی در در عملکرد انسان، طراحی و توسعه‌ی مداخلات مقرون به صرفه‌ی اخلاقی برای پوشش و رفع شکاف‌های عملکرد، پیاده‌سازی مداخلات، و ارزش‌یابی نتایج مالی و غیرمالی آن	راثول (۱۹۹۶)
یک رویکرد مهندسی برای دستیابی به نتایج مطلوب از مجریان انسانی. تکنولوژیست‌های عملکرد انسانی کسانی هستند که یک دیدگاه سیستمی در خصوص شکاف‌های عملکردی اتخاذ می‌کنند، به طور نظام‌مند هم شکاف و هم سیستم را تحلیل می‌کنند و به منظور رفع شکاف در مطلوب‌ترین حالت ممکن، مداخلات مقرون به صرفه و کارای مبتنی بر داده‌های تحلیلی، دانش علمی و اولویت‌های مستند را طراحی می‌کنند.	استالوویچ و کیس (۱۹۹۹)
تکنولوژی عملکرد انسانی مجموعه‌ی روش‌ها و فرآیندها و یک راهبرد برای حل مسائل به منظور شناسایی فرصت‌های مربوط به عملکرد افراد است. تکنولوژی عملکرد انسانی را می‌توان در سطح افراد، گروه‌های کوچک و سازمان‌های بزرگ به کار برد. تکنولوژی عملکرد انسانی در واقع ترکیبی نظام‌مند از سه فرآیند اصلی تحلیل عملکرد، تحلیل علت اصلی و انتخاب مداخله‌ی مناسب است.	وب‌سایت ISIP ^۲ به نقل از ایرلیک (۲۰۰۲)
فرآیند نظام‌مند مرتبط ساختن اهداف و راهبردهای تجاری با نیروی کار مسئول دستیابی به اهداف. علاوه بر این، دست‌اندرکاران تکنولوژی عملکرد با استفاده از روش‌شناسی معمول برای درک، القاء و بهبود، به مطالعه و طراحی فرآیندهایی می‌پردازند که موجب ارتقای عملکرد در محیط کار می‌شوند.	ون تاینم، موسلی و دسینگر (۲۰۰۴)
تکنولوژی عملکرد انسانی عبارت است از بررسی و پیاده‌سازی اقدامات اخلاقی بهبود دهنده بهره‌وری در سازمان‌ها از طریق طراحی و توسعه‌ی مداخلات مؤثر نتیجه محور، جامع و نظام‌مند	پرشینگ (۲۰۰۶)

^۱. American society for training and development

^۲. International Society for Performance Improvement

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

وجه اشتراک رویکرد متداول آموزش و تکنولوژی عملکرد انسانی را می‌توان اتکای هر دو رویکرد بر مدل ADDIE^۱ دانست. با این تفاوت که در رویکرد متداول آموزش پیش‌فرض اساسی این مدل در مرحله‌ی تحلیل آن، نقص در دانش/مهارت/نگرش کارکنان بوده و راه‌حل پیشنهادی همواره مداخلات آموزشی است. حال آن که در استفاده از ADDIE به عنوان مبنای تکنولوژی عملکرد انسانی، پس از تحلیل عملکرد باید به شناسایی علت/علل شکاف عملکرد پرداخت. در نتیجه در استفاده از تکنولوژی عملکرد انسانی مدل ADDIE به عنوان خمیرمایه آن ما را محدود به مداخله‌ی آموزشی نکرده و می‌توانیم بر اساس نتایج حاصل از مرحله‌ی تحلیل علت به انتخاب مداخله‌ی مناسب آموزشی و غیرآموزشی جهت رفع شکاف عملکرد بپردازیم. جدول ۲ (به پیوست) و ۳ تفاوت‌های تکنولوژی عملکرد انسانی و رویکرد متداول آموزش را از دیدگاه دو اندیشمند مختلف ارائه می‌دهد:

جدول ۳- تفاوت تکنولوژی عملکرد انسانی و رویکرد متداول آموزش (فورد، ۲۰۰۴)

مراحل آموزش	آموزش یادگیری محور	آموزش عملکردمحور
تحلیل	نیازهای آموزشی	شکاف‌های عملکرد
طراحی	مبتنی بر محتوا	مبتنی بر عملکرد
تدوین	استفاده از انبوه اطلاعات	تکیه بر مهارت‌های خاص فعالیت‌های شغلی
اجرا	در کلاس و فعالیت محور	شبیه‌سازی محیط کار و پشتیبانی عملکرد
ارزش‌یابی	سطح ۱ و ۲	سطح ۳ و ۴

در ایران هم‌راستا با تجارب مطلوب جهانی، انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی، مدل تعالی آموزش و توسعه را در سال ۱۳۹۱ طراحی و بازنگاری کرده است. مدل ملی تعالی آموزش و توسعه، مبنای جایزه‌ای است که به برترین تلاش‌ها، اقدامات و دست‌آوردهای سازمان‌های ایرانی در حوزه‌ی آموزش و توسعه کارکنان اعطا می‌شود. مدل تعالی آموزش و توسعه از سه بخش توانمندسازها، فرآیندها و نتایج تشکیل شده است. توانمندسازها به عنوان عوامل محرک فرآیندهای آموزش و توسعه عمل می‌کنند و زمینه‌ی دستیابی به نتایج و دست‌آوردهای آموزشی را محقق می‌سازند. هر یک از این سه بخش در مجموع ۹ معیار، ۲۷ زیرمعیار است که هر یک از زیرمعیارها با هدف تبیین دقیق و عملیاتی محتوای تدوین شده، دارای نکات راهنمای متعدد مرتبطی است (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۵). در بخش بعدی سعی می‌شود حتی‌الامکان مطالعاتی که به نحوی با موضوع پژوهش مرتبط است، مورد اشاره قرار گیرد.

خراسانی و همکاران (۱۳۹۵) طی پژوهشی به اعتباریابی مدل تعالی آموزش و توسعه‌ی منابع انسانی ایران پرداختند. الگوی مفهومی این پژوهش شامل سه بخش اصلی توانمندسازها، فرآیندها و نتایج بود. در عامل

^۱. Analysis, Design, Development, Implement and Evaluation

توانمندسازها سه متغیر اصلی رهبری آموزش و توسعه، فرهنگ یادگیری و توسعه و استراتژی آموزش و توسعه قرار داشت. عامل فرآیندها از چهار متغیر اصلی نیازسنجی آموزشی، طراحی و برنامه‌ریزی آموزش، مدیریت اجرایی آموزش و ارزش‌یابی و پایش فرآیند آموزش تشکیل شده بود. عامل نتایج نیز دارای دو متغیر اصلی نتایج عملکردی و نتایج کلیدی سازمانی بود. نتایج به دست آمده از این پژوهش بیانگر برآزش مطلوب شاخص‌های اعتبار مدل تعالی آموزش و توسعه بوده است.

مصلائی و صمیمی (۱۳۹۱) در شرکت ملی گاز ایران طی طرحی پژوهشی اقدام به طراحی و اجرای مدل تعالی آموزش در این شرکت نموده‌اند. این پژوهش شش ارزش پایه‌ای را برای مدل در نظر گرفته است. همچنین این مدل از دو بخش کلی به نام‌های توانمندسازها و نتایج تشکیل می‌شود که در بخش توانمندسازها از پنج معیار به نام‌های رهبری و استراتژی، تحلیل و نیازسنجی، طراحی و برنامه‌ریزی، اجرا و ارزش‌یابی و پایش فرآیند آموزش بهره می‌گیرد و در بخش نتایج چهار معیار به نام‌های نتایج تحلیل و نیازسنجی، نتایج طراحی و برنامه‌ریزی، نتایج اجرا و نتایج ارزش‌یابی و پایش را معرفی می‌کند.

پیدایی و یحیایی ایل‌ای (۱۳۸۷) طی پژوهشی به ارائه‌ی مدل تعالی واحدهای آموزشی پرداخته‌اند که این مدل از سه بخش توانمندسازها، فرآیندها و نتایج تشکیل می‌شود. با بررسی شرایط بومی آموزش در بانک رفاه و سازمان‌های هم‌جنس، سه معیار توانمندساز به نام‌های رهبری آموزش و به‌سازی منابع انسانی، استراتژی آموزش و دانش و سرمایه‌های فکری معرفی و چهار معیار فرآیندی به نام‌های نیازسنجی، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزش‌یابی تعیین و سه معیار در نتایج به نام‌های رضایت فراگیران، بهبود سطح دانش، مهارت و نگرش و تغییرات رفتاری در نظر گرفته شدند.

با توجه به تغییرات صورت گرفته در گفتمان رایج این حوزه، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات

زیر است:

- معیارهای زمینه‌ای الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟
- معیارهای پیش‌آیندی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟
- معیارهای فرآیندی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟
- معیارهای پس‌آیندی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟
- معیارهای پی‌آمدی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟
- الگوی مناسب جهت خودارزیابی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد چگونه است؟

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

روش

با توجه به این که پژوهش حاضر به ارائه‌ی الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و بهبود عملکرد می‌پردازد، بر حسب هدف یک پژوهش توسعه‌ای به شمار می‌آید و از آنجا که نتایج حاصل از آن، در اصلاح و بهینه‌سازی فعالیت‌های مرتبط با توسعه‌ی منابع انسانی قابلیت به کارگیری دارد و سازمان‌ها را قادر می‌سازد تا با استفاده از این الگو اقدام به ارزیابی و آسیب‌شناسی وضعیت موجود کرده و بر اساس آن برای دستیابی به وضعیت مطلوب برنامه‌ریزی نمایند، یک پژوهش کاربردی محسوب می‌شود. همچنین از لحاظ مبنای داده‌ها و چارچوب فلسفی و پارادایم آن دارای طرح تحقیق آمیخته است و از حیث نحوه‌ی گردآوری داده‌ها، یک تحقیق توصیفی (غیرآزمایشی) است و برای گردآوری اطلاعات از سه روش مطالعه‌ی کتابخانه‌ای، مصاحبه‌ی عمیق و دلفی فازی استفاده گردیده است. شانزده نفر از خبرگان حوزه‌ی آموزش و یادگیری یکی از سازمان‌های دولتی، جامعه‌ی آماری این پژوهش را شکل می‌داد که تحصیلات آن‌ها عمدتاً کارشناسی و کارشناسی ارشد گرایش‌های مختلف مدیریت و سابقه‌ی کاری آنان از ۲۸-۳ سال متغیر بود. این نفرات از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و دیدگاه‌های آن‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق استخراج و با استفاده از روش دلفی فازی پالایش گردیده است. داده‌های کمی با استفاده پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته و داده‌های کیفی با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته گردآوری شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از Microsoft Excel و داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای ترکیبی جهت‌دار^۱ و تلخیصی^۲ صورت گرفته است. این روش تحلیل، قیاسی است. مضامین اصلی پژوهش بر مبنای چارچوب نظریه‌ی سیستمی، تحت عنوان عوامل زمینه‌ای، پیش‌آیندی، فرآیندی، پس‌آیندی و پی‌آمدی از قبل مشخص شده است. در این پژوهش واحد تحلیل در بخش تحلیل محتوا، جملات هستند که با مرور دقیق آن‌ها واحدهای معنایی شناسایی و سپس فشرده و کدگذاری می‌شوند. کدهای مشابه، در دسته‌بندی‌های یکسان با عنوان زیرمقوله طبقه‌بندی شده و در نهایت مقوله‌ها تعیین می‌شوند.

یافته‌ها

با توجه به این که سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد در این پژوهش شامل پنج بعد عوامل زمینه‌ای، پیش‌آیندی، فرآیندی، پس‌آیندی و پی‌آمدی است، مصاحبه با خبرگان در خصوص موضوع در چارچوب این پنج بعد انجام شده است. لازم به ذکر است که واحد تحلیل در هر پنج بخش، جملات ثبت شده توسط پژوهش‌گر در مصاحبه‌ها می‌باشد که به صورت اسناد پشتیبان موجود می‌باشند.

^۱. Directed Content Analysis

^۲. Summative Content Analysis

سؤال اول: معیارهای زمینه‌ای الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟

در این مرحله متن مصاحبه‌های نوشته شده توسط پژوهش‌گر، به دقت مرور و بررسی گردید که حاصل آن در ۲۳ واحد معنا فشرده شده است. پس از آن که هر واحد معنای فشرده کدگذاری شد، کدهای مشابه در دسته‌بندی‌های یکسان جمع‌آوری می‌شود تا با شکل‌گیری دسته‌های زیرمقوله‌ای، مقوله‌ها ایجاد شوند. جدول ۴ این فرآیند را نشان می‌دهد. حاصل تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها در بعد معیارهای زمینه‌ای دو مقوله می‌باشد که عبارتند از بافتار راهبردی سازمان و هم‌راستایی و انسجام. مطابق نظر خبرگان حوزه‌ی یادگیری و بهبود عملکرد، از آنجا که این نظام در بطن سازمان و در تعامل با سایر فرآیندهای آن فعالیت می‌کند، اقدامات و برنامه‌های آن می‌بایست در راستای سیاست‌ها و راهبردهای کلان سازمان بوده و تبادلات و تعاملات آن با فرآیندهای مختلف سازمان، هم‌راستا و منسجم باشد. بر مبنای نظر ایشان، مجموعه‌ی سازمان همانند یک ارکستر موسیقی است که برای دستیابی به سرآمدی باید نوای فرآیندهای مختلف در خدمت هدف کلی آن باشد تا بتوان به یک خروجی متوازن و متناسب دست یافت.

سؤال دوم: معیارهای پیش‌آیندی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟

همانند سؤال قبلی، پس از کدگذاری واحدهای معنایی فشرده شده، کدهای مشابه تحت عنوان زیر مقوله‌ها در یک دسته‌بندی قرار می‌گیرد تا مقوله‌های بعد معیارهای پیش‌آیندی پدیدار شود. معیارهای پیش‌آیندی در قالب چهارده مقوله طبقه‌بندی شده است: رهبری و سیاست‌گذاری، پای‌بست‌های شایستگی، نگرش راهبردی به سرمایه انسانی، موازنه‌ی شغل و شاغل، مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانایی، استعدادگزینی و استعدادپروری، به‌سازی عناصر چسبندگی، سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه، توزیع قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت تعاملات سازمانی، مدیریت مؤلفه‌های محیطی، پای‌بست‌های فرهنگی و پای‌بست‌های فن‌آوری.

بر مبنای نظرات خبرگان، آموزش و یادگیری همانند سایر زیرسیستم‌های سازمان، جزئی از یک کل به هم پیوسته است و سرآمدی آن بلاتردید بدون همگامی و همراهی سایر اجزاء و فرآیندها (مثل برنامه‌ریزی منابع انسانی، مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانش و ...) اگر نگوئیم ناممکن، امری بسیار بعید و طاقت‌فرسا است. لذا در طراحی یک الگوی سرآمدی برای هر یک اجزاء، بدون در نظر گرفتن ماهیت و جایگاه آن، می‌بایست سهم و نقش هر یک اجزاء لحاظ شده و مد نظر قرار گیرد. یکی دیگر از نقاط ضعف مدل‌های طراحی شده برای سرآمدی هر یک زیرسیستم‌های سازمانی، عدم توجه آن‌ها به کنش‌ها و واکنش‌ها یا به تعبیر دیگر برهم‌کنش‌های بین فرآیندهای مختلف و تصویر کردن این زیرسیستم‌ها در خلأ است. چنین مدل‌هایی می‌بایست راه‌کارهایی برای ترسیم ارتباط متقابل فرآیندهای متداخل در سطح خرد و ارتباط جمعی این فرآیندها با راهبرد سازمان در سطح کلان ببیند؛ چرا که عدم توجه به چگونگی این ارتباطات، موجب ساده‌سازی بیش از حد سازمان و فروکاستن

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

آن به مجموعه‌ای از دواير ناهم‌راستا است که هر یک در قالب یک چارچوب نامتوازن و بر مبنای ویژگی‌های خاص خود عمل می‌کنند.

جدول ۴- فرآیند دسته‌بندی زیرمقوله‌ها و مقوله‌های مربوط به مضمون اصلی بعد معیارهای زمینه‌ای

مضمون اصلی	مقوله	زیرمقولات
بسترهای نظام یادگیری و عملکرد	یافتن راهبردی سازمان	• تعهد و التزام مدیریت ارشد به برنامه‌ی کلان سازمان
		• حضور پررنگ مدیریت ارشد در روند طراحی و اجرای راهبرد
		• تدوین بیانیه‌ی مأموریت و چشم‌انداز بلندمدت سازمان
		• تعیین هدف‌های راهبردی و عوامل کلیدی موفقیت
		• شناسایی جریان‌های محیطی و قابلیت‌های داخلی سازمان
		• یکپارچگی برنامه‌ی راهبردی با سیستم بودجه‌ریزی
		• ترجمه‌ی برنامه‌ی راهبردی به اقدام‌های عملیاتی ملموس و قابل اندازه‌گیری
		• ترسیم روابط علت و معلولی بین اقدام‌های عملیاتی
		• تدوین نقشه راهبرد در چهار منظر مالی، مشتری، فرآیندهای داخلی و رشد و یادگیری
		• کنترل تحقق راهبردهای سازمان از طریق برنامه‌ریزی عملیاتی
		• جاری‌سازی راهبرد کلان سازمان در بخش‌های صف و ستاد
		• تهیه‌ی نقشه راهبرد هر یک از واحدهای عملیاتی و پشتیبان سازمان
		• تدارک بسترهای لازم جهت اجرای اثربخش راهبردهای سازمان
		• کنترل و ارزیابی فرآیند برنامه‌ریزی راهبردی
		• هم‌راستایی راهبرد یادگیری و عملکرد با راهبرد کلان سازمان
		• هم‌راستایی عوامل پیش‌آیندی با عوامل فرآیندی
		هم‌راستایی و انسجام
• هم‌راستایی عوامل پس‌آیندی با نیازهای ذی‌نفعان و مشتریان		
• هم‌راستایی اقدامات یادگیری و عملکرد با سایر کارکردهای مدیریت منابع انسانی		
• تقویت هم‌راستایی فرآیندهای متعامل توسط ساختار سازمان		
• پیش‌بینی کانال‌های ارتباطی بین کنش‌گران		
		• توجیه و توانمندسازی دست‌اندرکاران فرآیندهای متعامل
		• پیش‌بینی راه‌کارهایی برای حفظ و ارتقای تعهد و انگیزه‌ی کنش‌گران

سؤال سوم: معیارهای فرآیندی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟

همانند روال سؤالات قبلی، پس از بررسی و کدگذاری زیرمقولات حاصل از مصاحبه با خبرگان موضوعی، پنج مقوله‌ی اصلی در چارچوب بعد معیارهای فرآیندی به دست آمد. این پنج مقوله عبارتند از: کالبدشکافی و تحلیل عملکرد، انتخاب و طراحی مداخلات، پیاده‌سازی و اجرای مداخلات، اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات و مدیریت تأثیرات تغییر. بر مبنای نظرات خبرگان، سازمان‌های ایرانی در خلال زنجیره و روند تکاملی فرآیندهای به‌سازی متوقف و ساکن شده‌اند. در اکثریت قریب به اتفاق این سازمان‌ها بیش از حد بر آموزش و مداخلات آموزشی تأکید شده و این مداخلات مبتنی بر انتقال صرف دانش و مفاهیم، به مثابه نوش داروی همه‌ی مسائل و مشکلات در نظر گرفته می‌شود و مداخلات مزبور به ندرت ارتباط اثربخش و معناداری با راهبرد سازمان دارد. در چنین حالتی منشأ عدم دستیابی کارکنان به اهداف عملکردی صرفاً در نقصان‌های دانشی، مهارتی و نگرشی جستجو می‌شود و راه‌حل پیشنهادی برای فائق آمدن بر این نقصان‌ها همواره آموزش است. معیار موفقیت در چنین حالتی تعداد ساعات آموزش، تعداد افراد آموزش دیده، تعداد دوره‌های برگزار شده، میزان تحقق تقویم آموزشی و مواردی از این دست است. به نظر می‌رسد الگوی سرآمدی در این حوزه باید پا را فراتر نهاده و در یک دید جامع‌تر مداخلات غیرآموزشی را هم در جرگه‌ی راه‌حل‌های ممکن برای جبران و پوشش ضعف‌های کاری کارکنان مد نظر قرار دهد و به نگرش‌های کلیشه‌ای در این حوزه پایان دهد.

سؤال چهارم: معیارهای پس‌آیندی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟

بعد معیارهای پس‌آیندی با چهار مقوله قابل ارزیابی است. این مقولات عبارتند از دست‌آوردهای فردی، دست‌آوردهای تیمی، دست‌آوردهای فرآیندی و دست‌آوردهای سازمانی. بر طبق نظرات خبرگان موضوعی، الگوهای سرآمدی موجود، نتایج حاصل از پیاده‌سازی نظام را صرفاً در دو قالب فردی و سازمانی مد نظر قرار داده‌اند و از دو جنبه‌ی مهم و تأثیرگذار این نتایج (تیمی و فرآیندی) غافل شده‌اند.

سؤال پنجم: معیارهای پی‌آمدی الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد کدام است؟

به شیوه‌ی مشابه در مراحل قبل، پس از کدگذاری واحد معناهای فشرده شده، کدهای مشابه تحت عنوان زیرمقوله‌ها در یک دسته‌بندی قرار می‌گیرند تا مقوله‌های بعد معیارهای پی‌آمدی به دست آید. مقوله‌های اصلی این بعد عبارتند از: به‌گشت‌های زودپای و به‌گشت‌های دیرپای.

به منظور پالایش معیارهای الگو پرسش‌نامه‌ای با هدف کسب نظرات خبرگان راجع به میزان موافقت آن‌ها با معیارها طراحی شده است. خبرگان از طریق متغیرهای کلامی نظیر بی‌اهمیت، خیلی کم‌اهمیت، کم‌اهمیت، اهمیت متوسط، مهم، خیلی مهم و فوق‌العاده مهم میزان موافقت خود را ابراز نموده‌اند. از آنجا که خصوصیات متفاوت افراد بر تعابیر ذهنی آنان نسبت به متغیرهای کیفی اثرگذار است، با تعریف دامنه‌ی متغیرهای کیفی، خبرگان با ذهنیت یکسان به سؤالات پاسخ داده‌اند. این متغیرها با توجه به جدول ۵ به شکل اعداد فازی مثلثی تعریف شده‌اند.

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

جدول ۵- اعداد فازی مثلثی متغیرهای کلامی

متغیرهای کلامی	عدد فازی مثلثی	عدد فازی قطعی شده
فوق‌العاده مهم	(۱، ۰/۱، ۰)	۰/۹۷۵
خیلی مهم	(۰/۸۵، ۰/۱۵، ۰/۱۵)	۰/۸۵
مهم	(۰/۶۵، ۰/۱۵، ۰/۱۵)	۰/۶۵
اهمیت متوسط	(۰/۵، ۰/۲، ۰/۲)	۰/۵
کم‌اهمیت	(۰/۳۵، ۰/۱۵، ۰/۱۵)	۰/۳۵
خیلی کم‌اهمیت	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۱۵)	۰/۱۵
بی‌اهمیت	(۰، ۰، ۰/۱)	۰/۰۲۵

در جدول ۵ اعداد فازی قطعی شده با استفاده از فرمول مینکوسکی به شکل زیر محاسبه شده است:

$$\chi = m + \frac{\beta - \alpha}{4} \quad \text{فرمول ۱:}$$

در نظرسنجی مرحله نخست معیارهای الگو به همراه شرح آن به اعضای گروه خبره ارائه گردید و میزان موافقت آن‌ها با هر کدام از معیارها اخذ شد. با توجه به گزینه‌های پیشنهادی و متغیرهای زبانی تعریف شده در پرسش‌نامه، نتایج حاصل از بررسی پاسخ‌های مرحله نخست نظرسنجی در جدول ۶ نشان داده شده است. با توجه به نتایج این جدول، میانگین فازی هر کدام از معیارها از طریق فرمول‌های ۲ و ۳ محاسبه شده است.

$$A_i = (a_1^{(i)}, a_2^{(i)}, a_3^{(i)}), i = 1, 2, 3, \dots, n \quad \text{فرمول ۲:}$$

$$A_{ave} = (m_1, m_2, m_3) = \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_1^{(i)}, \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_2^{(i)}, \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_3^{(i)} \right) \quad \text{فرمول ۳:}$$

در این رابطه A_i بیانگر دیدگاه خبره‌ی i ام و A_{ave} بیانگر میانگین دیدگاه‌های خبرگان است. نتایج این محاسبات در جدول ۷ آمده است. میانگین قطعی به دست آمده، نشان دهنده‌ی شدت موافقت خبرگان با هر کدام از معیارهای الگو می‌باشد.

جدول ۶- نتایج شمارش پاسخ‌های مرحله نخست نظرسنجی

میزان موافقت							نماد	معیار
بی‌اهمیت	خیلی کم‌اهمیت	کم‌اهمیت	اهمیت متوسط	مهم	خیلی مهم	فوق‌العاده مهم		
۰	۰	۲	۳	۴	۵	۲	C ₁	باقتار راهبردی سازمان
۰	۰	۲	۴	۵	۴	۱	C ₂	رهبری و سیاست‌گذاری
۰	۰	۱	۴	۳	۴	۴	C ₃	پای‌بست‌های شایستگی
۰	۰	۲	۳	۵	۳	۳	C ₄	نگرش راهبردی به سرمایه انسانی
۰	۰	۲	۳	۵	۳	۳	C ₅	موازنه شغل و شاغل
۰	۰	۲	۱	۱	۸	۴	C ₆	برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی
۰	۰	۱	۳	۶	۳	۳	C ₇	مدیریت دانایی
۰	۰	۲	۴	۳	۴	۳	C ₈	استعدادگزینی و استعدادپروری
۰	۰	۰	۲	۶	۶	۲	C ₉	به‌سازی عناصر چسبندگی
۰	۱	۳	۳	۴	۳	۲	C ₁₀	سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه
۲	۴	۶	۲	۱	۱	۰	C ₁₁	توزیع قدرت تصمیم‌گیری
۲	۵	۴	۳	۲	۰	۰	C ₁₂	کیفیت تعاملات سازمانی
۱	۷	۴	۲	۲	۰	۰	C ₁₃	مدیریت مؤلفه‌های محیطی
۰	۰	۱	۳	۴	۶	۲	C ₁₄	پای‌بست‌های فرهنگی
۰	۰	۲	۲	۵	۴	۳	C ₁₅	پای‌بست‌های فن‌آوری
۰	۰	۰	۳	۴	۵	۴	C ₁₆	کالبدشکافی و تحلیل عملکرد
۰	۰	۳	۴	۳	۴	۲	C ₁₇	انتخاب و طراحی مداخلات
۰	۰	۰	۳	۵	۶	۲	C ₁₈	پیاده‌سازی و اجرای مداخلات
۰	۰	۰	۲	۵	۶	۳	C ₁₉	اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات
۰	۰	۲	۲	۳	۵	۴	C ₂₀	مدیریت تأثیرات تغییر
۰	۰	۱	۳	۴	۵	۳	C ₂₁	دست‌آوردهای فردی
۰	۰	۱	۲	۶	۵	۲	C ₂₂	دست‌آوردهای تیمی
۰	۰	۳	۲	۳	۵	۳	C ₂₃	دست‌آوردهای فرآیندی
۰	۰	۲	۲	۴	۵	۳	C ₂₄	دست‌آوردهای سازمانی
۰	۰	۱	۴	۳	۵	۳	C ₂₅	به‌گشت‌های زودریاب
۰	۱	۲	۳	۳	۳	۴	C ₂₆	به‌گشت‌های دیرریاب
۰	۱	۲	۳	۵	۴	۱	C ₂₇	هم‌راستایی و انسجام

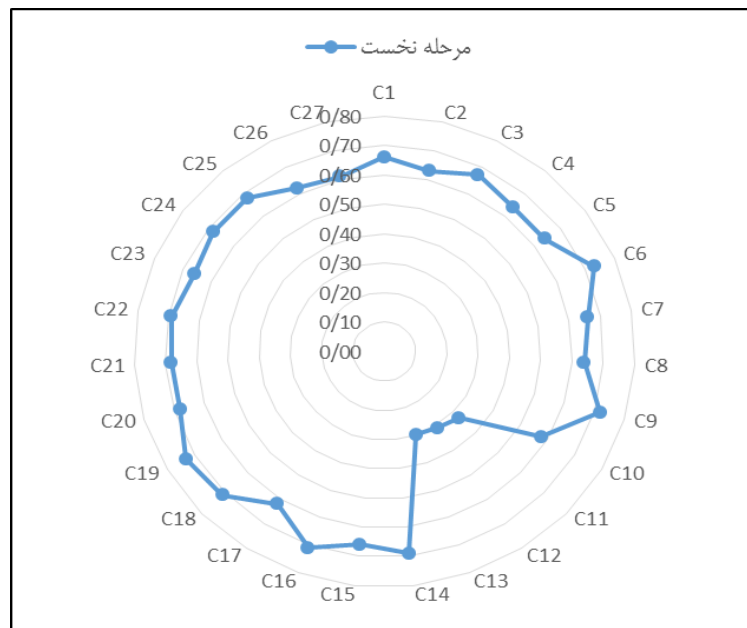
ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

جدول ۷- میانگین دیدگاه‌های خبرگان حاصل از مرحله نخست

میانگین فاز زدایی شده (χ)	میانگین فاز مثنی (m, α, β)	نماد	معیارها
۰/۶۶	(۰/۶۹, ۰/۲۷, ۰/۱۴)	C ₁	یافتار راهبردی سازمان
۰/۶۳	(۰/۶۵, ۰/۲۲, ۰/۱۵)	C ₂	رهبری و سیاست‌گذاری
۰/۶۷	(۰/۷۳, ۰/۳۸, ۰/۱۳)	C ₃	پای‌بست‌های شایستگی
۰/۶۴	(۰/۶۹, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₄	نگرش راهبردی به سرمایه انسانی
۰/۶۴	(۰/۶۹, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₅	موازنه شغل و شاغل
۰/۷۳	(۰/۷۹, ۰/۳۷, ۰/۱۲)	C ₆	برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی
۰/۶۶	(۰/۷۱, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₇	مدیریت دانایی
۰/۶۴	(۰/۶۹, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₈	استعدادگزینی و استعدادپروری
۰/۷۲	(۰/۷۵, ۰/۲۶, ۰/۱۴)	C ₉	به‌سازی عناصر چسبندگی
۰/۵۸	(۰/۶۲, ۰/۲۷, ۰/۱۴)	C ₁₀	سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه
۰/۳۳	(۰/۳۳, ۰/۱۵, ۰/۱۵)	C ₁₁	توزیع قدرت تصمیم‌گیری
۰/۳۱	(۰/۳۱, ۰/۱۵, ۰/۱۵)	C ₁₂	کیفیت تعاملات سازمانی
۰/۳۰	(۰/۳۰, ۰/۱۵, ۰/۱۵)	C ₁₃	مدیریت مؤلفه‌های محیطی
۰/۶۹	(۰/۷۲, ۰/۲۷, ۰/۱۴)	C ₁₄	پای‌بست‌های فرهنگی
۰/۶۶	(۰/۷۱, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₁₅	پای‌بست‌های فن‌آوری
۰/۷۱	(۰/۷۷, ۰/۳۷, ۰/۱۲)	C ₁₆	کالبدشکافی و تحلیل عملکرد
۰/۶۲	(۰/۶۵, ۰/۲۷, ۰/۱۴)	C ₁₇	انتخاب و طراحی مداخلات
۰/۷۱	(۰/۷۴, ۰/۲۷, ۰/۱۴)	C ₁₈	پیاپی‌سازی و اجرای مداخلات
۰/۷۳	(۰/۷۷, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₁₉	اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات
۰/۶۸	(۰/۷۴, ۰/۳۷, ۰/۱۲)	C ₂₀	مدیریت تأثیرات تغییر
۰/۶۸	(۰/۷۳, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₂₁	دست‌آوردهای فردی
۰/۶۹	(۰/۷۲, ۰/۲۶, ۰/۱۴)	C ₂₂	دست‌آوردهای تیمی
۰/۶۶	(۰/۷۰, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₂₃	دست‌آوردهای فرآیندی
۰/۶۸	(۰/۷۲, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₂₄	دست‌آوردهای سازمانی
۰/۶۸	(۰/۷۲, ۰/۳۲, ۰/۱۳)	C ₂₅	به‌گشت‌های زودپای
۰/۶۲	(۰/۶۸, ۰/۳۷, ۰/۱۲)	C ₂₆	به‌گشت‌های دیرپای
۰/۶۱	(۰/۶۳, ۰/۲۱, ۰/۱۵)	C ₂₇	هم‌راستایی و انسجام

همان‌گونه که جدول ۷ و شکل ۱ نشان می‌دهد، بیش‌ترین میزان موافقت خبرگان با معیار برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی و اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات بوده و کم‌ترین میزان موافقت با معیارهای توزیع قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت تعاملات سازمانی و مدیریت مؤلفه‌های محیطی است. در نظرسنجی مرحله دوم ضمن جمع‌بندی آرای خبرگان و محاسبه میانگین کل، پرسش‌نامه‌ی دوم همراه با نقطه نظر قبلی هر فرد و میزان

اختلاف آن با دیدگاه سایر خبرگان، مجدداً برای اعضای گروه خبره ارسال گردید. جدول ۸ نمونه‌ای از نحوه‌ی نظرسنجی در این مرحله ارائه شده است. در مرحله‌ی دوم اعضای گروه خبره با توجه به نقطه نظرات سایر اعضای گروه در خصوص معیارها، دوباره به سؤالات ارائه شده پاسخ دادند که نتایج آن در جدول ۹ نشان داده شده است. نتایج شمارش پاسخ‌های ارائه شده در مرحله‌ی دوم همچون مرحله‌ی نخست با استفاده از فرمول‌های ۱، ۲ و ۳ مورد تحلیل قرار گرفته که در جدول ۱۰ نشان داده شده است.



شکل ۱- نتایج مرحله نخست نظرسنجی از خبرگان

با توجه به دیدگاه‌های ارائه شده در مرحله‌ی نخست و مقایسه‌ی آن با نتایج این مرحله، در صورتی که اختلاف بین دو مرحله مطابق فرمول ۴ کم‌تر از حد آستانه‌ی خیلی کم (۰/۱) باشد، در این حالت فرآیند نظرسنجی متوقف می‌شود (چنگ و لین، ۲۰۰۲). میزان اختلاف بین مراحل نخست و دوم در جدول ۱۳ و شکل ۴ نشان داده شده است.

$$S(A_{m2}, A_{m1}) = \left| \frac{1}{3} [(a_{m21} + a_{m22} + a_{m23}) - (a_{m11} + a_{m12} + a_{m13})] \right| \quad \text{فرمول ۴:}$$

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

جدول ۸- نمونه‌ای از نحوه نظرسنجی مرحله دوم

معیارها	نظر قبلی	میانگین کل	اختلاف	نظر جدید
بافتار راهبردی سازمان	۰/۸۵	۰/۶۶	۰/۱۹	
رهبری و سیاست‌گذاری	۰/۵۰	۰/۶۳	-۰/۱۳	
پای‌بست‌های شایستگی	۰/۶۵	۰/۶۷	-۰/۰۲	
نگرش راهبردی به سرمایه انسانی	۰/۵۰	۰/۶۴	-۰/۱۴	
موازنه شغل و شاغل	۰/۳۵	۰/۶۴	-۰/۲۹	
برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی	۰/۹۷۵	۰/۷۳	۰/۲۵	
مدیریت دانایی	۰/۵۰	۰/۶۶	-۰/۱۶	
استعدادگزینی و استعدادپروری	۰/۹۷۵	۰/۶۴	۰/۳۳	
به‌سازی عناصر چسبندگی	۰/۸۵	۰/۷۲	۰/۱۳	
سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه	۰/۳۵	۰/۵۸	-۰/۲۳	
توزیع قدرت تصمیم‌گیری	۰/۳۵	۰/۳۳	۰/۰۲	
کیفیت تعاملات سازمانی	۰/۱۵	۰/۳۱	-۰/۱۶	
مدیریت مؤلفه‌های محیطی	۰/۱۵	۰/۳۰	-۰/۱۵	
پای‌بست‌های فرهنگی	۰/۵۰	۰/۶۹	-۰/۱۹	
پای‌بست‌های فن‌آوری	۰/۶۵	۰/۶۶	-۰/۰۱	
کالبدشکافی و تحلیل عملکرد	۰/۵۰	۰/۷۱	-۰/۲۱	
انتخاب و طراحی مداخلات	۰/۳۵	۰/۶۲	-۰/۲۷	
پیاپی‌سازی و اجرای مداخلات	۰/۸۵	۰/۷۱	۰/۱۴	
اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات	۰/۵۰	۰/۷۳	-۰/۲۳	
مدیریت تأثیرات تغییر	۰/۳۵	۰/۶۸	-۰/۳۳	
دست‌آوردهای فردی	۰/۸۵	۰/۶۸	۰/۱۷	
دست‌آوردهای تیمی	۰/۸۵	۰/۶۹	۰/۱۶	
دست‌آوردهای فرآیندی	۰/۵۰	۰/۶۶	-۰/۱۶	
دست‌آوردهای سازمانی	۰/۹۷۵	۰/۶۸	۰/۳۰	
به‌گشت‌های زودپای	۰/۳۵	۰/۶۸	-۰/۳۳	
به‌گشت‌های دیرپای	۰/۳۵	۰/۶۲	-۰/۲۷	
هم‌راستایی و استجمام	۰/۳۵	۰/۶۱	-۰/۲۶	

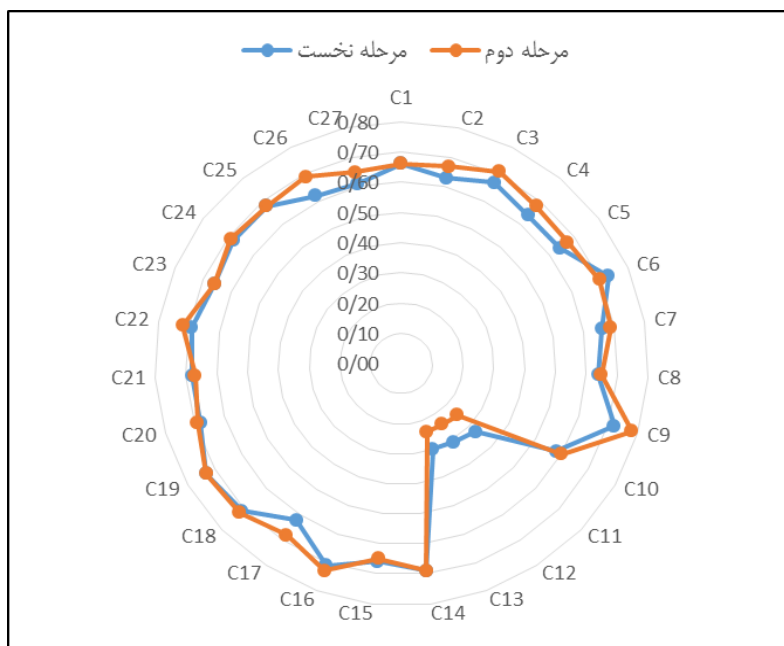
جدول ۹- نتایج شمارش پاسخ‌های مرحله دوم نظر سنجی

میزان موافقت							نماد	معیار
بی‌اهمیت	خیلی کم‌اهمیت	کم‌اهمیت	اهمیت متوسط	مهم	خیلی مهم	فوق‌العاده مهم		
۰	۰	۰	۳	۱۰	۳	۰	C ₁	بافتار راهبردی سازمان
۰	۰	۰	۲	۱۱	۳	۰	C ₂	رهبری و سیاست‌گذاری
۰	۰	۰	۰	۱۰	۴	۲	C ₃	پای‌بست‌های شایستگی
۰	۰	۰	۲	۱۰	۳	۱	C ₄	نگرش راهبردی به سرمایه انسانی
۰	۰	۰	۲	۱۱	۳	۰	C ₅	موازنه شغل و شغل
۰	۰	۰	۱	۱۰	۵	۰	C ₆	برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی
۰	۰	۰	۲	۹	۵	۰	C ₇	مدیریت دانایی
۰	۰	۰	۵	۷	۴	۰	C ₈	استعدادگزینی و استعدادپروری
۰	۰	۰	۰	۶	۱۰	۰	C ₉	به‌سازی عناصر چسبندگی
۰	۰	۰	۵	۱۱	۰	۰	C ₁₀	سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه
۳	۴	۷	۲	۰	۰	۰	C ₁₁	توزیع قدرت تصمیم‌گیری
۲	۶	۷	۱	۰	۰	۰	C ₁₂	کیفیت تعاملات سازمانی
۱	۸	۶	۱	۰	۰	۰	C ₁₃	مدیریت مؤلفه‌های محیطی
۰	۰	۰	۱	۱۱	۴	۰	C ₁₄	پای‌بست‌های فرهنگی
۰	۰	۰	۴	۹	۳	۰	C ₁₅	پای‌بست‌های فن‌آوری
۰	۰	۰	۰	۱۰	۶	۰	C ₁₆	کالبدشکافی و تحلیل عملکرد
۰	۰	۰	۳	۸	۵	۰	C ₁₇	انتخاب و طراحی مداخلات
۰	۰	۰	۱	۹	۶	۰	C ₁₈	پیاده‌سازی و اجرای مداخلات
۰	۰	۰	۰	۹	۵	۲	C ₁₉	اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات
۰	۰	۰	۲	۹	۵	۰	C ₂₀	مدیریت تأثیرات تغییر
۰	۰	۰	۳	۹	۴	۰	C ₂₁	دست‌آوردهای فردی
۰	۰	۰	۱	۸	۶	۱	C ₂₂	دست‌آوردهای تیمی
۰	۰	۰	۴	۷	۳	۲	C ₂₃	دست‌آوردهای فرآیندی
۰	۰	۰	۲	۸	۴	۲	C ₂₄	دست‌آوردهای سازمانی
۰	۰	۰	۳	۷	۴	۲	C ₂₅	به‌گشت‌های زودبایاب
۰	۰	۰	۳	۷	۵	۱	C ₂₆	به‌گشت‌های دیربایاب
۰	۰	۰	۴	۹	۳	۰	C ₂₇	هم‌راستایی و انسجام

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرمای‌سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

همان گونه نتایج جدول ۱۰ نشان می‌دهد، اعضای گروه خبره در مورد تمامی مؤلفه‌ها به وحدت نظر رسیده‌اند و میزان اختلاف نظر در مراحل نخست و دوم کم‌تر از حد آستانه‌ی خیلی کم (۰/۱) بوده، لذا نظرسنجی در مورد معیارها متوقف گردید. از آنجا که امتیاز به دست آمده برای معیارهای توزیع قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت تعاملات سازمانی و مدیریت مؤلفه‌های محیطی در دامنه‌ی خیلی کم قرار گرفته (شکل ۲)، لذا از الگوی نهایی پژوهش حذف گردیدند. بنابراین، در طی دو مرحله نظرسنجی از ۲۷ معیار، سه معیار (توزیع قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت تعاملات سازمانی و مدیریت مؤلفه‌های محیطی) از الگوی نهایی پژوهش حذف شد و الگوی نهایی دارای ۲۴ معیار گردید.

سرانجام به منظور تلخیص معیارهای الگوی نهایی، هفت معیار نگرش راهبردی به سرمایه انسانی، موازنه‌ی شغل و شاغل، برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانایی، استعدادگزینی و استعدادگزینی، به‌سازی عناصر چسبندگی و سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه به دلیل مشابهت‌های ماهوی (فرآیندهای متعامل با نظام یادگیری و بهبود عملکرد) در قالب یک معیار (پای‌بست‌های هم‌پیوند) در الگوی نهایی وارد گردید.



شکل ۲- مقایسه نتایج مرحله نخست و دوم نظرسنجی از خبرگان

جدول ۱۰- میانگین دیدگاه‌های خبرگان حاصل از مرحله دوم

معیارها	نماد	میانگین فازی مثلثی (m, α, β)	میانگین فازی زدایی شده (χ)	اختلاف نظرسنجی نخست و دوم
باقتار راهبردی سازمان	C ₁	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۱۶)	۰/۶۶	۰/۰۰
رهبری و سیاست‌گذاری	C ₂	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۱۶)	۰/۶۷	۰/۰۴
پای‌بست‌های شایستگی	C ₃	(۰/۱۳، ۰/۲۶، ۰/۷۴)	۰/۷۱	۰/۰۴
نگرش راهبردی به سرمایه انسانی	C ₄	(۰/۱۵، ۰/۲۱، ۰/۶۹)	۰/۶۸	۰/۰۳
موازنه شغل و شاغل	C ₅	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۱۶)	۰/۶۷	۰/۰۳
برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی	C ₆	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۷۰)	۰/۷۰	۰/۰۲
مدیریت دانایی	C ₇	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۱۶)	۰/۶۹	۰/۰۳
استعدادگزینی و استعدادپروری	C ₈	(۰/۱۷، ۰/۱۷، ۰/۶۵)	۰/۶۵	۰/۰۱
به‌سازی عناصر چسبندگی	C ₉	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۷۸)	۰/۷۸	۰/۰۶
سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه	C ₁₀	(۰/۱۷، ۰/۱۷، ۰/۶۰)	۰/۶۰	۰/۰۲
توزیع قدرت تصمیم‌گیری	C ₁₁	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۲۵)	۰/۲۵	۰/۰۷
کیفیت تعاملات سازمانی	C ₁₂	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۲۴)	۰/۲۴	۰/۰۷
مدیریت مؤلفه‌های محیطی	C ₁₃	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۲۴)	۰/۲۴	۰/۰۶
پای‌بست‌های فرهنگی	C ₁₄	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۶۹)	۰/۶۹	۰/۰۰
پای‌بست‌های فن‌آوری	C ₁₅	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۶۵)	۰/۶۵	۰/۰۱
کالبدشکافی و تحلیل عملکرد	C ₁₆	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۷۳)	۰/۷۳	۰/۰۲
انتخاب و طراحی مداخلات	C ₁₇	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۶۸)	۰/۶۸	۰/۰۷
پیاپاده‌سازی و اجرای مداخلات	C ₁₈	(۰/۱۵، ۰/۱۵، ۰/۷۲)	۰/۷۲	۰/۰۱
اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات	C ₁₉	(۰/۱۳، ۰/۲۶، ۰/۷۴)	۰/۷۳	۰/۰۰
مدیریت تأثیرات تغییر	C ₂₀	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۶۹)	۰/۶۹	۰/۰۱
دستا‌وردهای فردی	C ₂₁	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۶۷)	۰/۶۷	۰/۰۱
دستا‌وردهای تیمی	C ₂₂	(۰/۱۴، ۰/۲۱، ۰/۷۴)	۰/۷۲	۰/۰۳
دستا‌وردهای فرآیندی	C ₂₃	(۰/۱۴، ۰/۲۷، ۰/۶۹)	۰/۶۶	۰/۰۱
دستا‌وردهای سازمانی	C ₂₄	(۰/۱۴، ۰/۲۶، ۰/۷۳)	۰/۶۹	۰/۰۲
به‌گشت‌های زودپاب	C ₂₅	(۰/۱۴، ۰/۲۷، ۰/۷۳)	۰/۶۸	۰/۰۱
به‌گشت‌های دیرپاب	C ₂₆	(۰/۱۵، ۰/۲۱، ۰/۷۱)	۰/۶۹	۰/۰۸
هم‌راستایی و انسجام	C ₂₇	(۰/۱۶، ۰/۱۶، ۰/۶۵)	۰/۶۵	۰/۰۴

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

سؤال ششم: الگوی مناسب جهت خودارزیابی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد چگونه است؟

با جمع‌بندی تحلیل‌های صورت گرفته در قالب سؤال‌های اول تا پنجم و در نظر گرفتن نقاط ضعف شناسایی شده در بخش بیان مسأله‌ی پژوهش، الگوی مطلوب خودارزیابی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد در قالب چارچوب مفهومی ارائه شده، مطابق شکل ۴ (به پیوست) ترسیم شد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تغییرات روزافزون جامعه‌ی بشری و تغییر مداوم انتظارات ذی‌نفعان سازمان‌ها، به نظر می‌رسد ارائه‌ی یک نسخه‌ی واحد برای تمامی کشورها و سازمان‌های آن نمی‌تواند جوابگوی مقتضیات محیطی و مطالبات مشتریان آن‌ها باشد. راه حل منطقی این مسأله، طراحی و تدوین الگوهای بومی است تا در سایه‌ی آن‌ها بتوان خلأهای موجود را پر کرد و برای دستیابی به عملکرد بهینه برنامه‌ریزی نمود. الگوهای سرآمدی سازمانی با دید کلی و سطحی در خصوص زیرسیستم‌های مختلف سازمانی (در این مورد آموزش و یادگیری منابع انسانی)، امکان چندانی برای بهینه‌سازی این زیرسیستم‌ها فراهم نمی‌آورند. از سوی دیگر، الگوهای سرآمدی ارائه شده برای این زیرسیستم با مسائل و مشکلات بسیاری دست به گریبان‌اند که در بخش بیان مسأله به صورت مبسوط به آن پرداخته شد. لذا، به منظور برطرف کردن این مسائل، پژوهش حاضر درصدد ارائه‌ی الگویی برای سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد منابع انسانی برآمد. از این رو، با انتخاب چارچوب نظریه‌ی سیستمی به عنوان قالب اصلی الگوی نهایی پژوهش (عوامل زمینه‌ای، پیش‌آیندی، فرآیندی، پس‌آیندی و پی‌آمدی)، در وهله‌ی نخست از طریق انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته با خبرگان حوزه‌ی آموزش و یادگیری و بهره‌گیری از تکنیک تحلیل محتوای ترکیبی جهت‌دار و تلخیصی، معیارهای اصلی الگو شناسایی گردید. حاصل این مرحله شناسایی ۲۷ معیار اولیه بود که معیارها عبارتند از: بافتار راهبردی سازمان، رهبری و سیاست‌گذاری، پای‌بست‌های شایستگی، نگرش راهبردی به سرمایه‌ی انسانی، موازنه‌ی شغل و شاغل، برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانایی، استعدادگزینی و استعدادپروری، به‌سازی عناصر چسبندگی، سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه، توزیع قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت تعاملات سازمانی، مدیریت مؤلفه‌های محیطی، پای‌بست‌های فرهنگی، پای‌بست‌های فن‌آوری، کالبدشکافی و تحلیل عملکرد، انتخاب و طراحی مداخلات، پیاده‌سازی و اجرای مداخلات، اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات، مدیریت تأثیرات تغییر، دست‌آوردهای فردی، دست‌آوردهای تیمی، دست‌آوردهای فرآیندی، دست‌آوردهای سازمانی، به‌گشت‌های زودپای، به‌گشت‌های دیرپای و همراستایی و انسجام. سپس معیارهای شناسایی شده در قالب پرسش‌نامه مجدداً در اختیار خبرگان موضوعی قرار داده شد تا میزان موافقت آنان با حضور معیارهای اولیه در الگوی نهایی پژوهش سنجیده شود. با استفاده از تکنیک دلفی فازی و طی دو مرحله نظرسنجی مشخص گردید که میزان موافقت خبرگان با سه معیار توزیع قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت تعاملات سازمانی،

مدیریت مؤلفه‌های محیطی در حد آستانه‌ی خیلی کم قرار دارد. لذا، این سه معیار از الگوی نهایی حذف گردید و با تلخیص هفت معیار نگرش راهبردی به سرمایه انسانی، موازنه‌ی شغل و شاغل، برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانایی، استعدادگزینی و استعدادپروری، به‌سازی عناصر چسبندگی و سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه به دلیل مشابهت‌های ماهوی (فرآیندهای متعامل با نظام یادگیری و بهبود عملکرد) در قالب معیار پای‌بست‌های هم‌پیوند، الگوی نهایی تدوین گردید.

الگوی ارائه شده در این پژوهش سازمان‌های ایرانی را قادر می‌سازد تا ضمن آسیب‌شناسی جامع نظام یادگیری و عملکرد، طرح‌ها و اقدامات بهبود را استخراج نموده و میزان بلوغ خود را مورد ارزیابی قرار دهند. الگوی ارائه شده در این پژوهش ضمن برخورداری از یک ساختار سیستمی جامع، دارای جهت‌گیری نوین در مدل‌های سرآمدی آموزش و یادگیری (دید کل‌نگر و پرهیز از نگاه جزیره‌ای، بهره‌گیری از رهیافت‌های جدید توسعه‌ی منابع انسانی، در نظر گرفتن تمامی دست‌آوردهای حاصل از فرآیند، توجه به عوامل زمینه‌ای و پی‌آمدی) بوده و سرآمدی را در ایجاد توازن و تعادل فراگیر و پایدار بین منافع ذی‌نفعان، مقتضیات محیطی و الزامات کارکردی می‌داند. شایان ذکر است که نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های خراسانی و همکاران (۱۳۹۵)، مصالایی و صمیمی (۱۳۹۰) و پیدایی و یحیایی ایل‌های (۱۳۸۷) همسو است. نهایتاً، پیشنهاد می‌شود با توجه به بدیع بودن موضوع سرآمدی و ارتباط آن با حوزه‌ی توسعه‌ی قابلیت‌های منابع انسانی و فقدان پژوهش‌های کافی در این حوزه در سطح کشور، روند این پژوهش در سایر بافت‌های سازمانی (دانشگاهی، صنعتی، بهداشتی و ...) به روش کیفی مجدداً تکرار شود و اعتبار کمی الگوی پیشنهادی با استفاده از تکنیک‌های مختلف آماری مورد بررسی قرار گیرد.

Reference

- American Society for Training and Development. (1994). Trends That Will Influence Workplace Learning and Performance in the Next Five Years. *Training & Development*, 48 (5), S29-S35
- Behrangi, M. R. (2002). *Educational administration: Application of Management Theories to Planning and Supervision*, Tehran: Kamal Tarbiyat publication (in Persian)
- Carr, A. (1995). Performance technologist preparation: The role of leadership theory. *Performance Improvement Quarterly*, 8 (4), 59-74
- Cheng, Ching-Hsue & Lin, Yin (2002). Evaluating the best mail battle tank using fuzzy decision theory with linguistic criteria evaluation, *European Journal of Operational Research*, 142 (1), 147-186
- Ferond, C. (2006). The origins and evolution of human performance technology. In J. A. Pershing (Ed.), *Handbook of human performance technology: Principles, Practices, and Potential* (3rd ed.) (pp. 155-187) San Francisco: Pfeifer

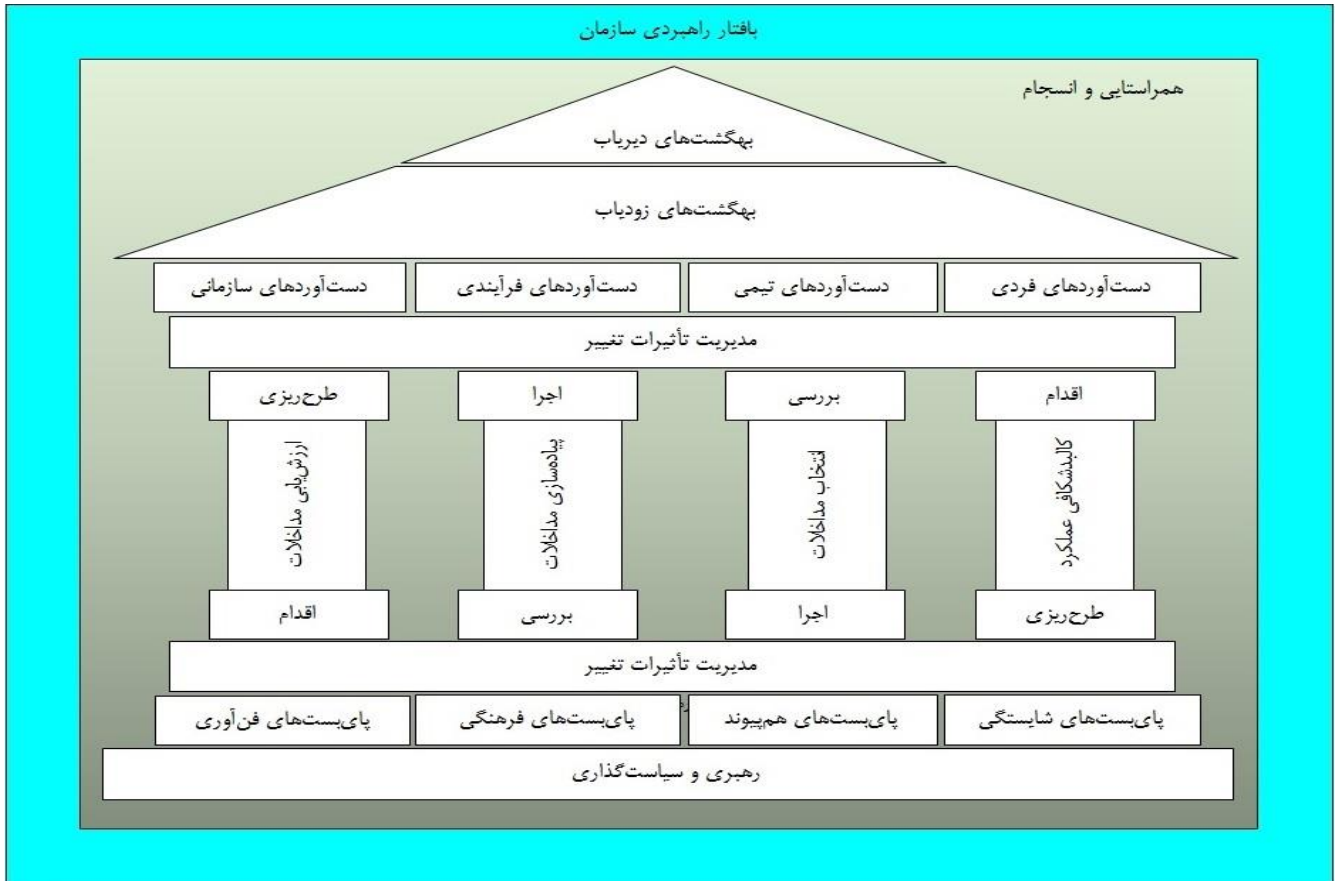
- Fitzgerald, B. & Neville, K. (2002). "An Innovative Training Model for an Organization Embracing Technology", *Journal of Information Technology Education*, 1 (3), 193-199
- Ford, D. J. (2004). Evaluating Performance Improvement. *Performance Improvement*, 43 (1), 36-41
- Gilbert, T. F. (1978). *Human competence: Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill
- Harless, J. (1992). whither performance technology? *Performance & Instruction*, 31 (2), 4-8
- Irlbeck, S. A. (2002). Human performance technology: An examination of definitions through dependent and independent variables. *Performance Improvement Quarterly*, 15 (2), 84-95
- Kamenetz, A. (2010). *Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education*. Canada: Chelsea Green Publishing Company
- Khorasani, A., Amouzad, M., and Molamohamadi, A. (2016). Validation of Human Resource Training and Development of Excellence Model in Iran. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, 3 (8), 1-27. (in Persian)
- Kuit, J.A., & Fell, A. (2010). *Web 2.0 to pedagogy 2.0: A social-constructivist approach to learning enhanced by technology*. In Critical design and effective tools for e-learning in higher education: Theory into practice (pp. 310-325). United States: IGI Global
- Mosallaei, M. R. and Samimi, Sh. (2011). A Model for Training Excellence in Organizations, *9th international management conference*, Tehran, Aryana Industrial & Research Group. (in Persian)
- Pershing, J. A. (2006). Human performance technology fundamentals. In J. A. Pershing (Ed.), *Handbook of human performance technology: Principles, Practices, and Potential* (3rd ed.) (pp. 5-34) San Francisco: Pfeifer
- Peters, O. (2001). *Learning and teaching in distance education: Analyses and interpretations from an international perspective* (2nd ed.). London: Kogan Page
- Peters, O. (2004). *Distance education in transition - New trends and challenges* (4th ed., Volume 5). Oldenburg, Germany: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Peydaie, M. and Yahyae, A. (2008). A Self-Assessment Model for Excellence of Staff Training in Organizations, *Management*, 134, 28-32. (in Persian)
- Rosenberg, M. J. (1990). Performance technology: Working the system. *Training*, 27 (2), 43-48
- Rosenberg, M., Coscarelli, W., and Hutchinson, C. (1999). The origins and evolution of the field. In H. D. Stolovitch and E. J. Keeps (Eds.), *Handbook for*

- Human Performance Technology: Improving individual and organizational performance worldwide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass
- Rothwell, W. (2005). *Beyond training and development: The groundbreaking classic* (2nd ed.). New York: AMACOM
- Rothwell, W. J. (1996). *Beyond training and development: State-of-the-art strategies for enhancing human performance*. New York: American Management Association
- Smith, C. (2007). "Achieving Organizational Training Objective with Short Course Development", *13th Conference on Software Engineering Education and Training*, March 6-8, 32-38
- Stolovitch, H. & Keeps, E. (1999). What is performance technology? In H. D. Stolovitch & E. J. Keeps (Eds.), *Handbook of human performance technology: Improving individual and organizational performance worldwide* (2nd ed.) (pp. 3-23). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer
- The World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington, D.C.: The World Bank
- Van Tiem, D. M., Moseley, J. L., & Dessinger, J. C. (2004). *Fundamentals of performance technology: A guide to improving people, process, and performance* (2nd ed.). Washington, DC: International Society of Performance Improvement
- Wheeler, S. (2011). *Learning with e's: Digital age learning*. [Blog post.] Retrieved from <http://steve-wheeler.blogspot.com/2011/07/digital-age-learning.html>

ارائه الگویی برای خودارزیابی سرآمدی سازوکارهای توسعه‌ای مبتنی بر یادگیری و ...

جدول ۲- تفاوت تکنولوژی عملکرد انسانی و رویکرد متداول آموزش (راشول، ۲۰۰۵)

مؤلفه	رویکرد مرسوم آموزش	تکنولوژی عملکرد انسانی
معیار موفقیت	تعداد ساعات آموزش، تعداد افراد آموزش دیده، تعداد دوره‌های برگزار شده، فهرست دوره‌های آموزشی	رفتار شغلی، عملکرد شغلی، مسائل حل شده، میزان صرفه‌جویی در هزینه‌های سازمان، کمیت محصول، کیفیت محصول، نرخ غیبت، نرخ جابجایی
سرمشأ مسائل عملکرد	مسائل توسط بخش‌های دیگر به آموزش منعکس می‌شود. سپس بخش آموزش بر اساس میزان زمان و اهمیت بخشی که مسأله را منعکس کرده واکنش نشان می‌دهد. زمان کمی برای حل مسأله و تعیین علت آن گذاشته می‌شود و بلافاصله از لیست دوره‌های آموزشی چند مورد جهت حل مشکل تجویز می‌شود.	گاهی مسائل توسط بخش‌های دیگر به بخش تکنولوژی عملکرد انسانی منعکس می‌شود، اما در بیش‌تر موارد خود این بخش با استفاده از روش‌های مختلف، به پیش‌بینی مسائل می‌پردازد. زمان بیش‌تری به حل مسأله و یافتن علت اصلی بروز آن اختصاص داده می‌شود.
ارتباط با اهداف سازمان	آموزش و به‌سازی از جمله کارکردهای پشتیبانی سازمان به شمار می‌رود که در اغلب موارد صرفاً هزینه‌هایی را به سازمان متحمل می‌کند. ارتباط ضعیفی بین فعالیت‌های بخش آموزش و اهداف سازمان وجود دارد.	بخش تکنولوژی عملکرد انسانی کارکردی فراکنشی دارد که منافع زیادی را از طریق کاهش ضایعات، جابجایی و غیره برای سازمان ایجاد می‌کند. رابطه تنگاتنگی بین این بخش و اهداف سازمانی وجود دارد.
نگرش سایر بخش‌ها به بخش آموزش	بخش آموزش صرفاً برای سایر بخش‌های سازمان برنامه‌های آموزشی را برگزار می‌کند.	بخش تکنولوژی عملکرد انسانی به سایر بخش‌ها در تحلیل مسائل مبتلابه کمک کرده و با استفاده از مداخلات آموزشی و غیرآموزشی به حل آن‌ها می‌پردازد.
مهارت‌های مورد نیاز دست‌اندرکاران پتانسیل بقا در شرایط سخت سازمانی	اجرای آموزش، تدوین طرح درس، بودجه‌بندی، برنامه‌ریزی دوره‌ها، تدوین پرسش‌نامه‌ها، هماهنگی بین افراد	ارائه مشاوره برای حل مشکل، نیازسنجی، تحلیل نیاز، گردآوری داده، برنامه‌ریزی بلندمدت، ارزش‌یابی و مهارت‌های مورد اشاره در رویکرد مرسوم
	بخش آموزش از اولین بخش‌هایی است که بودجه‌ی آن قطع خواهد شد چون آموزش امری تجمعی محسوب می‌شود.	شانس بقای بخش تکنولوژی عملکرد انسانی به اندازه سایر بخش‌های سازمان است چرا که برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد می‌کند.



شکل ۴- الگوی نهایی پژوهش