

## ارائه الگویی برای سنجش میزان بلوغ فرآیند یادگیری و بهبود عملکرد (مورد مطالعه: یک سازمان صنعتی - دفاعی)

جعفر امیری فرح آبادی<sup>۱</sup>، سعید سلیمانی<sup>۲</sup>، اکبر عالم تبریز<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دکتری، علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران، نویسنده مسئول

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

<sup>۳</sup> استاد، مدیریت صنعتی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

### چکیده

هر زمینه و هدف: طی سال های اخیر حرکت از آموزش فعالیت محور به سوی آموزش عملکرد محور و متعاقب آن رهنمون شدن به سوی پارادایم تکنولوژی عملکرد انسانی از جمله مهم ترین جریانات حوزه آموزش و بهسازی منابع انسانی بوده است. هدف این پژوهش، ارائه الگویی است تا بخش های آموزش سازمان های کشور بتوانند علاوه بر حرکت در خلال روند تکاملی این حوزه، به کمک آن میزان بلوغ فرآیند یادگیری و بهبود عملکرد خود را اندازه گیری کنند. **روش شناسی:** پژوهش حاضر از نظر هدف توسعه ای و کاربردی محسوب می شود. همچنین، از لحاظ مبنای داده ها و چارچوب فلسفی و پارادایم آن، دارای طرح تحقیق آمیخته است و از حیث نحوه گردآوری داده ها، یک تحقیق توصیفی (غیرآزمایشی) است. برای گردآوری اطلاعات از سه روش مصاحبه ای عمیق، دلفی فازی و فرآیند تحلیل سلسله مراتبی استفاده گردیده است. ۱۶ نفر از خبرگان حوزه آموزش و یادگیری یکی از سازمان های صنعتی - دفاعی، مشارکت کنندگان این پژوهش را تشکیل می داد. **یافته ها:** با استفاده از رویکرد تحلیل محتوای ترکیبی جهت دار و تلخیصی، ۲۷ معیار اولیه الگوی یادگیری و بهبود عملکرد شناسایی گردید و سپس با استفاده از روش دلفی فازی، معیارها پالایش گردید که در نتیجه آن ۲۴ معیار نهایی مشخص گردید. در ادامه اوزان معیارها با استفاده از روش فرآیند تحلیل سلسله مراتبی تعیین گردید. **نتیجه گیری:** بر مبنای یافته های پژوهش، مقیاسی برای تعیین میزان بلوغ نظام یادگیری و بهبود عملکرد در پنج سطح (صفر، مقدماتی، میانه، پیشرفته و بهینه) ارائه گردید تا از این رهگذر، بستر لازم برای حرکت در مسیر بهسازی مستمر سازمان های مختلف، فراهم آید.

**واژه های کلیدی:** یادگیری، بهبود عملکرد، تکنولوژی عملکرد انسانی

## مقدمه و بیان مساله

در حال حاضر نقش بالقوه توسعه سرمایه انسانی، بیش از پیش مورد توجه صاحب نظران قرار گرفته است (الگاراجا و وانگ، ۲۰۱۲: ۱۷) و حجم وسیعی از منابع و امکانات صرف رشد و توسعه منابع انسانی سازمان ها می گردد. از سوی دیگر، هیچ واژه یا نام فراگیری وجود ندارد تا مجموعه فعالیت ها و اقداماتی را که در حیطه ای که آموزش نامیده می شود، تحت پوشش قرار دهد. واژه ها و اسامی متعددی برای این امر مطرح شده است: ارتقای عملکرد انسانی<sup>۱</sup>، توسعه سرمایه فکری، مدیریت دانش، تسهیل یادگیری، مهندسی فرآیندهای انسانی<sup>۲</sup>، مشاوره و تغییر و تحول سازمانی<sup>۳</sup>. مک لاگان<sup>۴</sup> از صاحب نظران حوزه آموزش و بهسازی معتقد است که به منظور اثربخشی در این حوزه، باید دیدگاه ها و نظریه های پیشین درباره سازمان تغییر یابند. این دگرذیسی از نظام های منطقی بسته که متمرکز بر ساختارها هستند، به سمت الگوهای پویایی است که متأثر از دیدگاه ها و برداشت های جدید از جهان است و بر فرآیند و مشارکت تأکید دارد. به اعتقاد وی نقش اصلی در حوزه آموزش، شکوفا کردن توانایی های افراد در محیط کار و جامعه با استفاده از تمام ابزارها و امکانات در دسترس است. در راستای دستیابی به چنین آرمانی، توجه به ابعاد انسانی حوزه آموزش توجه ویژه ای را می طلبد (فتحی واجارگاه و نوری، ۱۳۹۵: ۳۵۹).

طی سال های اخیر بسیاری از صاحب نظران آموزش تلاش کرده اند پا را فراتر از آموزش گذاشته و حوزه فعالیت خود را به تکنولوژی عملکرد انسانی<sup>۵</sup> (HPT)، یعنی استفاده همزمان از مداخلات کارا و اثربخش آموزشی و غیرآموزشی جهت رفع شکاف عملکرد، گسترش دهند (راثول<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵، گوئرا، ۲۰۱۶: ۳). تعاریف متعددی برای HPT ارائه شده است: نخست به این جهت که این مفهوم زمان مند<sup>۷</sup> است و در طول زمان و به اقتضای تغییر در شرایط سازمان ها، جامعه و تکنولوژی، دستخوش تغییر و تحول می شود (پرشینگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). دلیل دوم تعدد تعاریف، به ماهیت بین رشته ای<sup>۹</sup> این بازمی گردد. HPT ریشه در حوزه های علمی همچون: رفتارگرایی، علوم شناختی، اقتصاد، نظریه سیستم ها، روان شناسی یادگیری، فن آوری اطلاعات، توسعه ای سازمانی دارد (فراند<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶؛ استالوویچ و کیپس<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹؛ روزنبرگ<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۹). ماهیت بین رشته ای، HPT را به حوزه ای پویا تبدیل کرده است و از سوی دیگر باعث ابهام و عدم شفافیت تعاریف و اهداف آن نیز، گردیده است (آیرلبک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲). تاکنون الگوها و چارچوب های بسیاری با رویکردهای مختلفی در حوزه HPT توسط متخصصان طراحی و ارائه شده

<sup>1</sup>. Human Performance Enhancement

<sup>2</sup>. Human Process Engineering

<sup>3</sup>. Organization Stewardship and Transformation

<sup>4</sup>. Pat McLagan

<sup>5</sup>. Human Performance Technology (HPT)

<sup>6</sup>. Rothwell

<sup>7</sup>. Timebound

<sup>8</sup>. Pershing

<sup>9</sup>. Interdisciplinary

<sup>10</sup>. Ferond

<sup>11</sup>. Stolovitch and Keeps

<sup>12</sup>. Rosenberg

<sup>13</sup>. Irlbeck

است که بر طبق مطالعات انجام شده شامل بیش از ۴۶ مدل است (برناردز و ماریانو<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۱). ویلموث<sup>۱۵</sup> و دیگران (۲۰۱۴) در مجموع از سه دسته برای گونه‌شناسی الگوهای HPT استفاده می‌کنند: الگوهای تشخیصی، الگوهای فرآیندی و الگوهای کل‌نگر. این سه دسته در حال حاضر یک چارچوب مورد پذیرش عموم برای دسته‌بندی الگوهای HPT به شمار می‌رود (کانگ<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۲).

الف- الگوهای تشخیصی به تحلیل‌گران عملکرد انسانی کمک می‌کند تا تشخیص دهند که کجا می‌توانند از رویکرد HPT برای بهبود عملکرد استفاده کنند.

ب- الگوهای فرآیندی غالباً خطی بوده و فرآیند ارائه راه‌حل‌های معین برای مسأله عملکرد را شامل می‌شوند. به کارگیری سیستم‌های تحلیل و منطق خطی، ویژگی ثابت الگوهای فرآیندی است. پنج ویژگی عمومی برای شناسایی الگوهای فرآیندی عبارت است از: خطی یا متوالی بودن این الگوها؛ الگوهای فرآیندی اغلب مرحله‌ای یا به صورت فعالیت‌های گروه‌بندی شده هستند؛ الگوهای فرآیندی با تحلیل شکاف آغاز می‌شود؛ الگوهای فرآیندی مبتنی بر مداخله بوده و مداخلات عملکرد، یکی از عناصر حیاتی این الگوها است؛ الگوهای فرآیندی، مبتنی بر وجود یک حلقه بازخورد است (پرشینگ<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

ج- الگوهای کل‌نگر: این الگوها به سبب شکل غیرخطی و ویژگی‌های الگوسازی منحصر به فرد خود در گروه دیگری از گونه‌شناسی الگوهای HPT طبقه‌بندی می‌شوند. این الگوها صرف نظر از جزئیات، ابعاد کلی و قلمروهای اصلی HPT را نشان می‌دهند. بر اساس الگوهای کل‌نگر، HPT از سه حیطه به هم پیوسته شامل افراد، فرآیندها و سازمان تشکیل می‌شوند (ویلموث و دیگران، ۲۰۱۴).

الگوی فعلی انجمن بین‌المللی بهبود عملکرد<sup>۱۸</sup> (ISPI)، دارای پنج مرحله اصلی: تحلیل عملکرد، تحلیل علت، انتخاب، طراحی و تدوین مداخله، اجرای مداخله و مدیریت تغییر و ارزش‌یابی می‌باشد. این الگو نسبت به الگوهای پیشین، اجزاء بیش‌تری از الگوی ADDIE<sup>۱۹</sup> را در خود جای داده است. تفاوت دیگر این دو الگو در مرحله تحلیل عملکرد است. الگوی قبلی ISPI با بررسی نیازهای مشتری و مأموریت و اهداف سازمان شروع می‌شد، اما الگوی جدید از بررسی نیازهای مشتری استفاده نکرده و به جای آن به تحلیل محیطی گسترده‌تری دست می‌زند. الگوی استاندارد HPT ارائه شده توسط ISPI در شکل ۱ نشان داده شده است.

با توجه به اینکه دستاورد بیش از یک دهه کاربست مدل‌های تعالی در سازمان‌های ایرانی گویای توانمندی مطلوب این مدل‌ها برای ارزیابی کلان و نظام‌مند بخش‌های مختلف سازمان و ناتوانی نسبی آن‌ها در ارزیابی عمیق حوزه‌های تخصصی بوده است، می‌توان اذعان داشت، مدل‌های تعالی سازمانی همچون EFQM در راستای ارزیابی سازمان به عنوان یک کل یکپارچه، مناسب و برای ارزیابی حوزه‌های تخصصی چون مدیریت منابع انسانی، حوزه‌ی آموزش و توسعه‌ی کارکنان، مدیریت دانش، سازمان یادگیرنده و غیره تا حدودی ناکافی است. این چالش جهانی است. چنان که شاهدیم در کشورهای زادگاه مدل‌های تعالی سازمانی، از دو دهه پیش مدل‌های تخصصی در حوزه‌هایی چون منابع انسانی، آموزش و توسعه، مدیریت دانش و ... طراحی و استقرار داده شده است. مدل سرمایه‌گذاری در منابع انسانی<sup>۲۰</sup>، مدل توسعه‌گر منابع انسانی<sup>۲۱</sup>، جایزه‌ی مدیریت

<sup>14</sup>. Bernardez & Mariano

<sup>15</sup>. Wilmoth

<sup>16</sup>. Kang

<sup>17</sup>. Pershing

<sup>18</sup>. International Society for Performance Improvement

<sup>19</sup>. Analysis, Design, Development, Implement & Evaluation

<sup>20</sup>. Investors in people (IIP)

دانش<sup>۲۲</sup>، مدل جایزه‌ی ملی بریتانیا<sup>۲۳</sup>، مدل طاووس طلایی هند<sup>۲۴</sup> و ... همگی نشان از تلاش فعالین این بخش‌ها برای بهره‌برداری بیش‌تر از رویکرد سرآمدی با تکیه بر روش طراحی و استفاده از مدل‌های تعالی تخصصی دارد (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۳).

با مروری مختصر بر سوابق مطالعات انجام گرفته در حوزه‌ی کیفیت آموزش‌های سازمانی مشخص می‌شود که به رغم اهمیت این موضوع، پژوهش‌ها و اقدامات انجام شده در این زمینه بسیار ناکافی است. کانگ (۲۰۱۷) در پژوهش خود به اعتبارسنجی فرآیند تحلیل عملکرد مدل تکنولوژی عملکرد انسانی انجمن بین‌المللی بهبود عملکرد - پرنمودترین و پرکاربردترین مدل فرآیندی این حوزه - پرداخت. وی با استفاده از روش تحلیل محتوا ۳۰ مورد از کسب و کارهایی که از رویکرد تکنولوژی عملکرد انسانی بهره گرفته بودند، بررسی کرد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که فرآیند تحلیل عملکرد مدل انجمن بین‌المللی به طور کامل در کسب و کارهای مورد بررسی نمود نمی‌یابد. فرآیندهای واقعی مورد استفاده در این کسب و کارها برای شناسایی شکاف‌های عملکردی تا حدودی با مدل تفاوت داشت. علاوه بر این، رویه‌ی تحلیل در مدل انجمن بین‌المللی به شکل یک توالی منطقی نشان داده شده، در حالی که در کسب و کارهای مورد بررسی این امر یک توالی مبتنی بر واقعیت بود. نهایتاً، در انتهای پژوهش نیز فرآیند اصلاح شده‌ی تحلیل عملکرد بر مبنای یافته‌های پژوهش ارائه گردیده است.

مارکر<sup>۲۵</sup> و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود برای تصویر کردن انگاره‌های دست‌اندرکاران متبحر این حوزه و رخدادهای به وقوع پیوسته در خلال پیاده‌سازی مداخلات بهبود عملکرد توسط این دست‌اندرکاران در دنیای غالباً پرهیج و مرج و آشفته‌ی واقعی، یک چارچوب بهبود عملکرد انسانی (HPI) ماریچ<sup>۲۶</sup> پیشنهاد می‌کنند. این پژوهش به دنبال ارائه‌ی شیوه‌ی متفاوتی برای به تصویر کشیدن، تفکر و بحث در خصوص چگونگی پیاده‌سازی فرآیند بهبود عملکرد توسط خبرگان این حوزه در دنیای واقعی بوده است.

اسکات و وینیکی<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۲) در پژوهش خود به بررسی متداول‌ترین پارادایم‌های مورد استفاده برای تبیین و توضیح محیط‌های عملکرد، هم در محدوده‌ی تکنولوژی عملکرد انسانی و هم در چارچوب سایر حوزه‌های مطالعاتی پرداختند. از این رهگذر، یک رهیافت ترکیبی برای حل مسائل ادارک شده در محیط‌های عملکرد تدارک دیده شد که نتیجه آن معرفی روش‌شناسی سیستم‌های نرم<sup>۲۸</sup> به دست‌اندرکاران حوزه‌ی تکنولوژی عملکرد انسانی بود. رویکرد مذکور بر مبنای پنداشت‌های ذهنی کاملاً متفاوت با معمول‌ترین چارچوب‌های حوزه‌ی تکنولوژی عملکرد انسانی سامان یافته است.

بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش حاکی از آن است که اکثر قریب به اتفاق مطالعات صورت گرفته در حوزه‌ی سرآمدی آموزش منابع انسانی، نقاط ضعف عمده‌ای دارد که از بین آن می‌توان به این موارد اشاره کرد: ۱) عدم اتکاء به مطالعات تجربی معتبر و ساختارمند؛ ۲) نگاه کلیشه‌ای به آموزش بر اساس خطوط راهنمای استاندارد ایزو ۱۹۹۹:۱۵:۱۰۰۳ (مغفول ماندن تغییر پارادایم از آموزش به یادگیری مطابق استاندارد ایزو ۲۰۱۰:۲۹۹۹:۴) توجه صرف به مداخلات آموزشی و عدم توجه به

<sup>21</sup>. People Developer Model (PDM)

<sup>22</sup>. Most Admired Knowledge Enterprises (MAKE)

<sup>23</sup>. National Training Awards (NTA)

<sup>24</sup>. Golden Peacock National Training Awards (GPNTA)

<sup>25</sup>. Marker

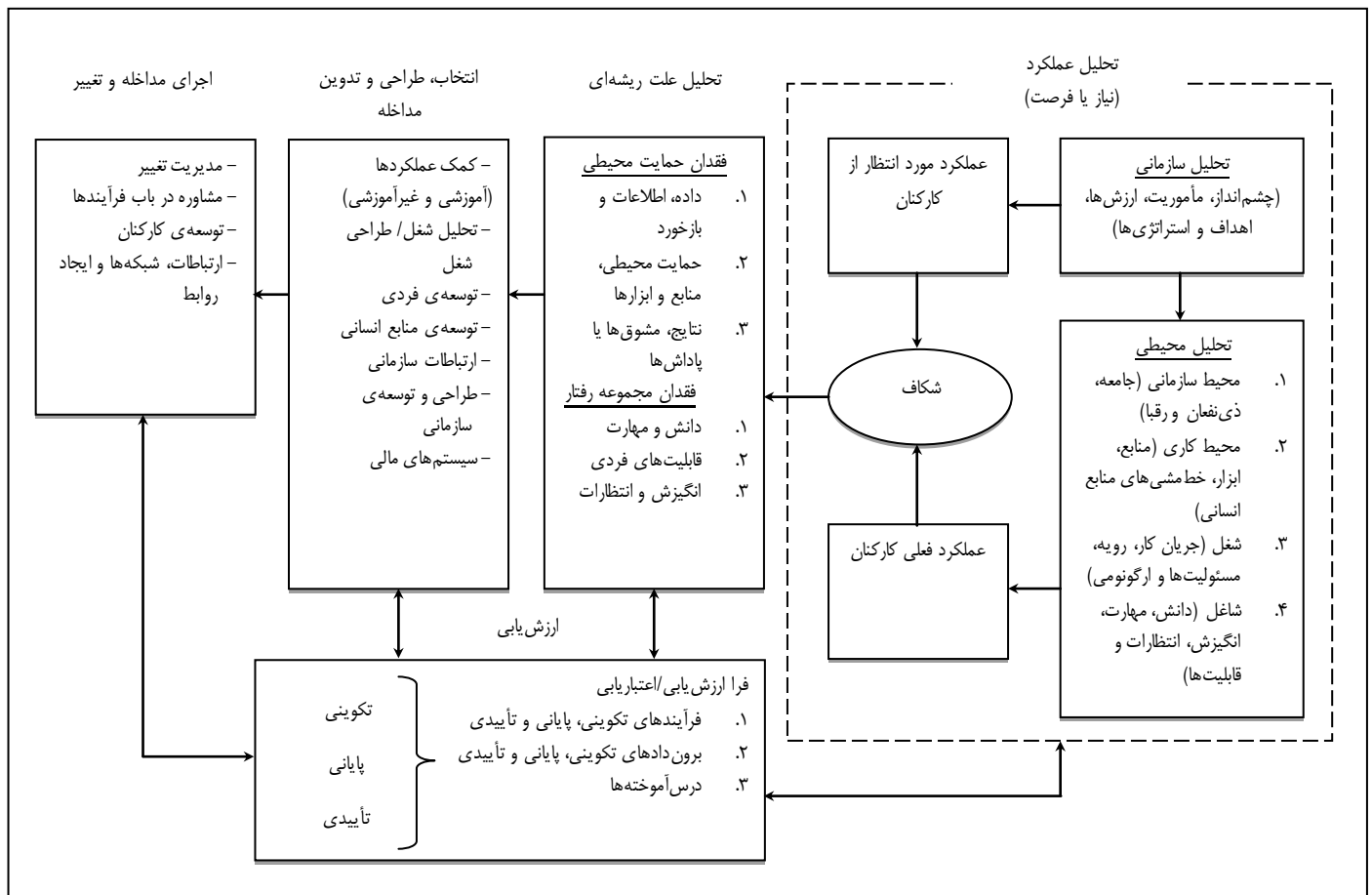
<sup>26</sup>. Spiral

<sup>27</sup>. Scott & Winiecki

<sup>28</sup>. Soft Systems Methodology

مداخلات غیرآموزشی عملکردمحور مطابق رویکردهای HPT و HPI؛ ۵) نگاه جزیره‌ای و متمرکز به فرآیند آموزش و عدم توجه به تعاملات سیستمی و کلیت سازمان؛ ۶) عدم توجه به پیش‌آیندها و پس‌آیندهای نظام آموزش و یادگیری منابع انسانی؛ ۷) عدم توجه به لزوم همراستایی و انسجام فعالیت‌ها و اقدامات حوزه‌ی آموزش و یادگیری منابع انسانی با سایر فرآیندهای سازمان؛ ۸) عدم توجه به لزوم بسترسازی برای تداوم تغییرات حاصل از اجرای مداخلات و ضرورت بهبود مستمر اقدامات و فعالیت‌های نظام یادگیری و آموزش؛ ۹) توجه صرف به ارتقای دانش، نگرش و مهارت‌های منابع انسانی و عدم توجه به لزوم همسوسازی عملکرد کارکنان با سیاست‌ها و راهبردهای کلان سازمان؛ ۱۰) نامشخص بودن چگونگی تعیین اوزان معیارها و زیرمعیارهای الگوی سرآمدی و ۱۱) شماتیک تقلیدی از جایزه سرآمدی بنیاد مدیریت کیفیت اروپا. با در نظر گرفتن موارد مذکور، 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 بررسی سؤالات زیر بپردازد:

- ✓ الگوی مطلوب جهت خودارزیابی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد چیست است؟
- ✓ اوزان معیارهای الگوی سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد چگونه است؟
- ✓ میزان بلوغ نظام یادگیری و بهبود عملکرد با چه رویکردی قابل ارزیابی است؟



شکل ۱- مدل استاندارد تکنولوژی عملکرد انسانی ISPI

## روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف توسعه‌ای و کاربردی محسوب می‌شود. 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. برای گردآوری اطلاعات از سه روش مصاحبه‌ی عمیق، دلفی فازی و فرآیند تحلیل سلسله مراتبی استفاده گردیده است. ۱۶ نفر از خبرگان حوزه آموزش و یادگیری یکی از سازمان‌های دفاعی، مشارکت‌کنندگان 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. لازم به ذکر است که فرایند انجام مصاحبه، تا رسیدن به مرحله اشباع نظری<sup>۲۹</sup> ادامه یافت. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از Microsoft Office Excel و داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای ترکیبی جهت‌دار<sup>۳۰</sup> و تلخیصی<sup>۳۱</sup> صورت گرفته 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 شده‌اند. کدهای مشابه، در دسته‌بندی‌های یکسان با عنوان زیرمقوله طبقه‌بندی و در نهایت مقوله‌ها تعیین گردید.

## یافته‌های پژوهش

از آنجا 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. محصل تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها مطابق این مراحل، شناسایی ۲ مقوله‌ی اصلی برای معیارهای زمینه‌ای (بافتار راهبردی سازمان و همراستایی/ انسجام)، ۱۴ مقوله برای معیارهای پیش‌آیندی (رهبری و سیاست‌گذاری، الزامات 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، الزامات فرهنگی و الزامات فن‌آوری)، ۵ مقوله برای معیارهای فرآیندی (تحلیل عملکرد، انتخاب و طراحی مداخلات، پیاده‌سازی و اجرای مداخلات، اندازه‌گیری و ارزش‌یابی مداخلات و مدیریت تأثیرات تغییر)، ۴ مقوله برای معیارهای پس‌آیندی (دستاوردهای فردی، تیمی، فرآیندی و سازمانی) و ۲ مقوله برای معیارهای پی‌آمدی (توسعه کوتاه‌مدت و توسعه بلندمدت) بوده است.

در گام بعدی برای پالایش معیارهای شناسایی شده از روش دلفی فازی استفاده شد. بدین منظور خبرگان موضوعی از طریق متغیرهای کلامی نظیر بی‌اهمیت، خیلی کم‌اهمیت، کم‌اهمیت، اهمیت متوسط، مهم، خیلی مهم و فوق‌العاده مهم، میزان موافقت خود را با حضور معیارهای بیست و هفت گانه در الگوی نهایی پژوهش ابراز نموده‌اند. با توجه به این که خصوصیات متفاوت افراد بر تعابیر ذهنی آنان نسبت به متغیرهای کیفی اثرگذار است و قطعاً میزان سهل‌گیری و سخت‌گیری افراد در برآورد و ارزیابی موضوعات کیفی با یکدیگر تفاوت دارد، لذا برای فائق آمدن بر این مسائل و خنثی کردن اثر آن‌ها بر نتیجه‌ی نهایی پژوهش، با تعریف دامنه‌ی متغیرهای کیفی و ارائه‌ی آن به خبرگان موضوعی سعی شد تا آنان با ذهنیت یکسان به سؤالات پاسخ بدهند.

این متغیرها با توجه به جدول ۱ به شکل اعداد فازی مثلثی تعریف شده‌اند. در این جدول اعداد فازی قطعی شده (عدد کریسپ) با استفاده از فرمول (۱) محاسبه گردیده است. عدد کریسپ نشان دهنده‌ی درک مشترک گروه تصمیم‌گیری برای هر

<sup>29</sup>. Theoretical Saturation

<sup>30</sup>. Directed Content Analysis

<sup>31</sup>. Summative Content Analysis

یک از عوامل است. طی دو مرحله نظرسنجی، معیارهای الگو به همراه شرح آن به اعضای گروه خبره ارائه گردید و میزان موافقت آن‌ها با هر کدام از معیارها اخذ شد. میانگین فازی هر کدام از معیارها از طریق فرمول‌های (۲) و (۳) محاسبه 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.

جدول ۱- اعداد فازی مثلثی متغیرهای کلامی

متغیرهای کلامی	عدد فازی مثلثی	عدد فازی قطعی شده
فوق‌العاده مهم	(۰/۹، ۱، ۱)	۰/۹۸۳
خیلی مهم	(۰/۷۵، ۰/۹، ۱)	۰/۸۹۲
مهم	(۰/۵، ۰/۷۵، ۰/۹)	۰/۷۳۳
اهمیت متوسط	(۰/۳، ۰/۵، ۰/۷۵)	۰/۵۰۸
کم‌اهمیت	(۰/۱، ۰/۳، ۰/۵)	۰/۳۰۰
خیلی کم‌اهمیت	(۰، ۰/۱، ۰/۳)	۰/۱۱۷
بی‌اهمیت	(۰، ۰، ۰/۱)	۰/۰۱۷

فرمول (۱)

$$Crisp = \frac{l + 4m + u}{6}$$

فرمول (۲)

$$A_i = (a_1^{(i)}, a_2^{(i)}, a_3^{(i)}), i = 1, 2, 3, \dots, n \quad \text{فرمول (۳)}$$

$$A_{ave} = (m_1, m_2, m_3) = \left( \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_1^{(i)}, \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_2^{(i)}, \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_3^{(i)} \right) \quad \text{فرمول (۴)}$$

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

در این مرحله ضمن جمع‌بندی آرای خبرگان و محاسبه‌ی میانگین کل، پرسش‌نامه دوم همراه با نقطه نظر قبلی هر فرد و میزان اختلاف آن با دیدگاه سایر خبرگان، مجدداً برای اعضای گروه خبره ارسال گردید. 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. نتایج محاسبات صورت گرفته، در جدول ۳ نشان داده شده است.

از آن جایی که امتیاز به دست آمده برای معیارهای توزیع قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت تعاملات سازمانی و مدیریت مؤلفه‌های محیطی در دامنه‌ی خیلی کم قرار گرفته، 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. نهایتاً 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 استعدادپروری، بهسازی عناصر چسبندگی و سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه به دلیل مشابهت‌های ماهوی (فرآیندهای متعامل با نظام یادگیری و بهبود عملکرد) و انتظام شماتیک الگوی پژوهش، در قالب یک معیار (پای‌بست‌های هم‌پیوند) در الگوی نهایی (شکل ۲) وارد گردید.

از منظر این الگو، سازمانی که در جستجوی سرآمدی حوزه‌ی یادگیری و بهبود عملکرد است، می‌بایست در وهله‌ی نخست نسبت به تعیین راهبردهای این حوزه در راستای سیاست‌ها و راهبردهای کلان خود اقدام نماید و شاخص‌هایی را برای کنترل همراستایی و انسجام تمامی اجزاء و فرآیندهای دخیل و متعامل در این حوزه تعریف کرده و در بازه‌های زمانی مشخص آن‌ها را پایش و اصلاح کند (معیارهای زمینه‌ای). در گام بعدی سازمان باید با یک دید کل‌نگر به تمهید مقدمات و پیش‌بایست‌های ضروری برای تحقق کامل و یکپارچه‌ی آن همت گمارد. چرا که انتظار سرآمدی بدون آماده‌سازی زیرساخت‌های اولیه، بی‌نتیجه و ناکارا است (معیارهای پیش‌آیندی). در گام بعد، سازمان باید با مقایسه سطوح مطلوب عملکرد و سطوح فعلی آن، به ریشه‌یابی شکاف‌ها و پیاده‌سازی مداخلات کارآ و مؤثر برای از بین بردن شکاف‌های شناسایی شده بپردازد. بی‌شک لازمه‌ی آگاهی از کارایی و اثربخشی مداخلات، ارزش‌یابی تأثیرات آن و مدیریت تأثیرات تغییرات به وجود آمده است که مستلزم اجرای اقدامات مناسب از سوی سازمان در این زمینه می‌باشد (معیارهای فرآیندی). در مراحل بعد، سازمان باید به سنجش دست‌آوردهای حاصل از فعالیت‌ها و اقدامات حوزه‌ی یادگیری و بهبود عملکرد در سطوح چندگانه‌ی آن (فردی، تیمی، فرآیندی و سازمانی) بپردازد و اقدامات پیش‌گیرانه و اصلاحی مقتضی را برای حصول اطمینان از دست‌یابی به آن‌ها اجرا نماید (معیارهای پس‌آیندی). در نهایت، سازمان باید در سطحی بالاتر پی‌آمدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت اقدامات و فعالیت‌های حوزه‌ی یادگیری و بهبود عملکرد را بسنجد و شاخص‌های لازم برای کنترل و پایش آن را تعریف و اجرا نماید (معیارهای پی‌آمدی).

برای محاسبه‌ی اوزان معیارهای الگوی یادگیری و بهبود عملکرد از فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP) استفاده شده است. جداول مقایسه‌ای معیارهای بیست و چهار گانه‌ی الگوی یادگیری و بهبود عملکرد در اختیار ۱۶ خبره‌ی موضوعی قرار داده شد تا آنان معیارهای مذکور را در مقایسه با همدیگر، با استفاده از طیف ۱ تا ۹ (۱ ترجیح یکسان، ۲ یکسان تا نسبتاً مرجح، ۳ نسبتاً مرجح، ۴ نسبتاً تا قویاً مرجح، ۵ قویاً مرجح، ۶ قویاً تا بسیار قوی مرجح، ۷ ترجیح بسیار قوی، ۸ بسیار تا بی‌اندازه مرجح و ۹ بی‌اندازه مرجح) ارزش‌گذاری نمایند. پس از مقایسه‌های زوجی معیارها توسط خبرگان، برای ترکیب جداول مقایسه‌ای اعضای گروه تصمیم‌گیری، از روش میانگین هندسی (فرمول ۵) استفاده شد. نتایج این محاسبات در جدول ۲ قابل مشاهده است.

برای استخراج اولویت‌ها از جداول مقایسه‌ی گروهی از مفهومی نرمال‌سازی و میانگین‌موزون استفاده می‌شود. برای نرمال‌سازی روش‌های متعددی وجود دارد. در فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی برای نرمال کردن اعداد جداول مقایسه‌ای از فرمول (۶) استفاده شد. در این روش ابتدا عناصر هر ستون با هم جمع و سپس هر یک از عناصر بر این مجموع تقسیم شدند. نتایج این محاسبات در جدول ۳ قابل مشاهده است.

فرمول (۵)

$$a_{ij} = \left[ \prod_{k=1}^n a_{ij}^{(k)} \right]^{\frac{1}{n}}$$

فرمول (۶)

$$r_{ij} = \frac{\bar{a}_{ij}}{\sum_{i=1}^m \bar{a}_{ij}}$$

پس از بی‌مقیاس کردن عناصر جدول مقایسه‌ی گروهی، از مقادیر هر سطر میانگین‌موزون (با ضریب ۱/۱۶) گرفته شد. مقادیر حاصل از میانگین‌موزون نشان‌دهنده اوزان نهایی معیارهای الگوی یادگیری و بهبود عملکرد است (جدول ۴). نهایتاً، بر اساس محاسبات انجام شده، معادله‌ی پژوهش جهت ارزیابی میزان بلوغ به صورت زیر خواهد بود:

$$\begin{aligned}
Excellence = & 0.088(C_{01}) + 0.057(C_{02}) + 0.028(C_{03}) + 0.027(C_{04}) + 0.017(C_{05}) + 0.018(C_{06}) \\
& + 0.030(C_{07}) + 0.026(C_{08}) + 0.030(C_{09}) + 0.014(C_{10}) + 0.045(C_{11}) + 0.045(C_{12}) \\
& + 0.037(C_{13}) + 0.015(C_{14}) + 0.012(C_{15}) + 0.014(C_{16}) + 0.020(C_{17}) + 0.041(C_{18}) \\
& + 0.046(C_{19}) + 0.049(C_{20}) + 0.058(C_{21}) + 0.079(C_{22}) + 0.087(C_{23}) + 0.117(C_{24})
\end{aligned}$$

بر پایه‌ی نتایج حاصل از مراحل قبلی، بیست و چهار چک لیست برای ارزیابی وضعیت معیارهای نظام یادگیری و بهبود عملکرد تدوین شد. هر یک از چک لیست‌های مذکور شامل ده اقدام مهم و ضروری برای دستیابی به سرآمدی در آن حوزه هستند که مستقیماً از متن مصاحبه‌های صورت گرفته با خبرگان استخراج گردیده‌اند. این اقدامات بر اساس یک طیف امتیازی شش درجه‌ای (۱۰۰-۸۰-۶۰-۴۰-۲۰-۰) و بر مبنای شواهد، مصادیق و مستندات ارزش‌گذاری شدند. مجموع امتیازات به دست آمده از هر چک لیست، در بردار وزنی به دست آمده از سؤال قبلی ضرب شده و مجموع امتیازات حاصل از کل چک لیست‌ها، امتیاز نهایی سازمان را مشخص کرده است.

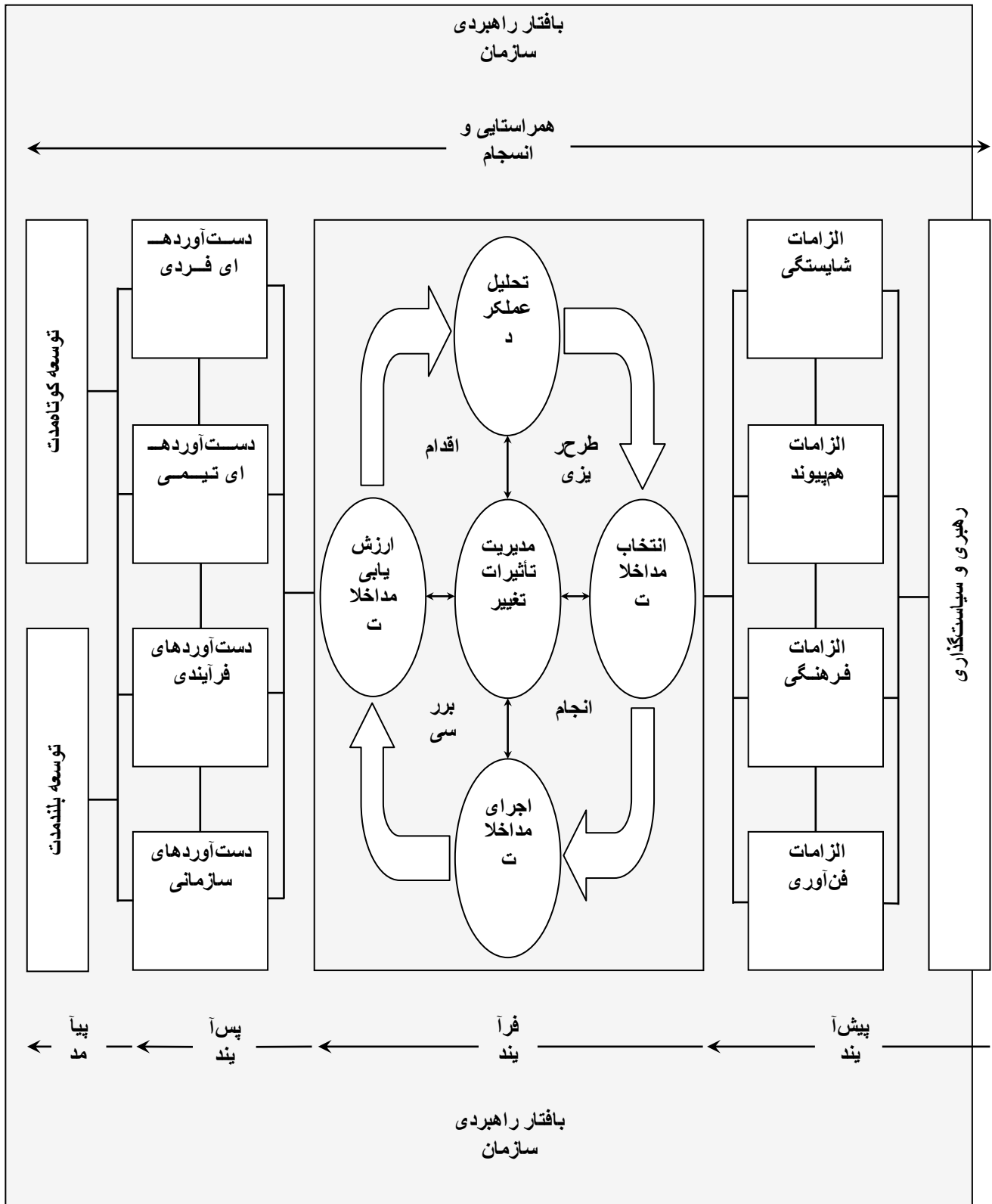
در گام بعد، با توجه به روند تکامل حرفه‌ی آموزش در خلال دهه‌های اخیر (گذار از یک فرآیند جنبی و زینتی به مشارکت استراتژیک با سازمان) و مبنای نظری این حوزه، مقیاسی برای تعیین میزان بلوغ نظام یادگیری و بهبود عملکرد تدوین شد. همان گونه که در جدول ۵ نیز می‌توان ملاحظه نمود، ارزیابی بر مبنای این مقیاس در پنج سطح (صفر، مقدماتی، میانی، پیشرفته و بهینه) صورت می‌پذیرد. با در نظرگیری این نکته که سقف امتیازی حاصل از معادله‌ی پژوهش به دست آمده در مراحل قبلی، ۱۰۰۰ امتیاز است، دسته‌های مقیاس به پنج سطح اختصاص یافته است.

جدول ۲- نتایج نظرسنجی مراحل اول و دوم از خبرگان با استفاده از تکنیک دلفی فازی

معیارها	اعداد فازی مثلثی مرحله اول	میانگین فازی‌زدایی شده مرحله اول	اعداد فازی مثلثی مرحله دوم	میانگین فازی‌زدایی شده مرحله دوم	اختلاف نظرسنجی مرحله اول و دوم
بافتار راهبردی سازمان	(۰/۵۴۱، ۰/۷۲۵، ۰/۸۶۶)	۰/۷۱۸	(۰/۵۰۹، ۰/۷۳۱، ۰/۸۹۱)	۰/۷۲۱	۰/۰۰۰
رهبری و سیاست‌گذاری	(۰/۴۸۸، ۰/۶۸۴، ۰/۸۴۴)	۰/۶۷۸	(۰/۵۲۲، ۰/۷۴۷، ۰/۹۰۰)	۰/۷۳۵	۰/۰۵۱
پای‌بست‌های شایستگی	(۰/۵۸۸، ۰/۷۵۹، ۰/۸۸۸)	۰/۷۵۲	(۰/۶۱۳، ۰/۸۱۹، ۰/۹۳۸)	۰/۸۰۴	۰/۰۴۵
نگرش راهبردی به سرمایه انسانی	(۰/۵۳۴، ۰/۷۲۲، ۰/۸۵۹)	۰/۷۱۴	(۰/۵۴۷، ۰/۷۶۳، ۰/۹۰۶)	۰/۷۵۱	۰/۰۳۳
موازنه شغل و شاغل	(۰/۵۳۴، ۰/۷۲۲، ۰/۸۵۹)	۰/۷۱۴	(۰/۵۲۲، ۰/۷۴۷، ۰/۹۰۰)	۰/۷۳۵	۰/۰۱۸
برنامه‌ریزی و مدیریت مسیر شغلی	(۰/۶۶۳، ۰/۸۱۶، ۰/۹۱۶)	۰/۸۰۷	(۰/۵۶۶، ۰/۷۸۱، ۰/۹۲۲)	۰/۷۶۹	۰/۰۴۲
مدیریت دانایی	(۰/۵۵۹، ۰/۷۵۰، ۰/۸۸۴)	۰/۷۴۱	(۰/۵۵۳، ۰/۷۶۶، ۰/۹۱۳)	۰/۷۵۵	۰/۰۱۳
استعدادگزینی و استعدادپروری	(۰/۵۳۸، ۰/۷۱۶، ۰/۸۵۶)	۰/۷۰۹	(۰/۵۰۰، ۰/۷۰۹، ۰/۸۷۸)	۰/۷۰۳	۰/۰۰۷
بهسازی عناصر چسبندگی	(۰/۶۱۹، ۰/۸۰۶، ۰/۹۳۱)	۰/۷۹۶	(۰/۶۵۶، ۰/۸۴۴، ۰/۹۶۳)	۰/۸۳۲	۰/۰۳۵
سامان‌دهی کانون ارزیابی و توسعه	(۰/۴۵۳، ۰/۶۳۸، ۰/۷۹۱)	۰/۶۳۲	(۰/۴۳۸، ۰/۶۷۲، ۰/۸۵۳)	۰/۶۶۳	۰/۰۲۷
توزیع قدرت تصمیم‌گیری	(۰/۱۵۳، ۰/۳۰۳، ۰/۴۸۸)	۰/۳۰۹*	(۰/۰۸۱، ۰/۲۱۹، ۰/۴۰۶)	۰/۲۲۷*	۰/۰۷۹
کیفیت تعاملات سازمانی	(۰/۱۴۴، ۰/۲۹۴، ۰/۴۸۴)	۰/۳۰۱*	(۰/۰۶۳، ۰/۲۰۰، ۰/۳۹۱)	۰/۲۰۹*	۰/۰۹۰

مدیریت مؤلفه های محیطی	(۰/۱۲۵، ۰/۲۷۵، ۰/۴۶۹)	۰/۲۸۲*	(۰/۰۵۶، ۰/۱۹۴، ۰/۳۹۱)	۰/۲۰۴*	۰/۰۷۶
پای بست های فرهنگی	(۰/۵۸۱، ۰/۷۶۳، ۰/۸۹۷)	۰/۷۵۵	(۰/۵۵۰، ۰/۷۷۲، ۰/۹۱۶)	۰/۷۵۹	۰/۰۰۱
پای بست های فن آوری	(۰/۵۶۳، ۰/۷۴۷، ۰/۸۷۵)	۰/۷۳۸	(۰/۴۹۷، ۰/۷۱۶، ۰/۸۸۱)	۰/۷۰۷	۰/۰۳۰
کالبد شکافی و تحلیل عملکرد	(۰/۶۴۱، ۰/۸۱۳، ۰/۹۲۸)	۰/۸۰۳	(۰/۵۹۴، ۰/۸۰۶، ۰/۹۳۸)	۰/۷۹۳	۰/۰۱۵
انتخاب و طراحی مداخلات	(۰/۴۸۸، ۰/۶۷۲، ۰/۸۲۵)	۰/۶۶۷	(۰/۵۴۱، ۰/۷۵۰، ۰/۹۰۳)	۰/۷۴۱	۰/۰۷۰
پیاپی سازی و اجرای مداخلات	(۰/۶۰۶، ۰/۷۹۱، ۰/۹۲۲)	۰/۷۸۲	(۰/۵۸۱، ۰/۷۹۱، ۰/۹۲۸)	۰/۷۷۹	۰/۰۰۶
ارزش یابی مداخلات	(۰/۶۴۴، ۰/۸۲۲، ۰/۹۳۸)	۰/۸۱۱	(۰/۶۲۸، ۰/۸۲۸، ۰/۹۴۴)	۰/۸۱۴	۰/۰۰۱
مدیریت تأثیرات تغییر	(۰/۶۰۳، ۰/۷۷۲، ۰/۸۸۸)	۰/۷۶۳	(۰/۵۵۳، ۰/۷۶۶، ۰/۹۱۳)	۰/۷۵۵	۰/۰۱۰
دست آوردهای فردی	(۰/۵۹۱، ۰/۷۶۹، ۰/۸۹۷)	۰/۷۶۰	(۰/۵۲۵، ۰/۷۴۱، ۰/۸۹۷)	۰/۷۳۱	۰/۰۳۱
دست آوردهای تیمی	(۰/۵۷۸، ۰/۷۶۹، ۰/۹۰۰)	۰/۷۵۹	(۰/۶۰۶، ۰/۸۰۶، ۰/۹۳۴)	۰/۷۹۴	۰/۰۳۳
دست آوردهای فرآیندی	(۰/۵۵۳، ۰/۷۲۸، ۰/۸۵۶)	۰/۷۲۰	(۰/۵۴۷، ۰/۷۴۷، ۰/۸۹۴)	۰/۷۳۸	۰/۰۱۷
دست آوردهای سازمانی	(۰/۵۷۸، ۰/۷۵۶، ۰/۸۸۱)	۰/۷۴۷	(۰/۵۸۸، ۰/۷۸۸، ۰/۹۱۹)	۰/۷۷۶	۰/۰۲۶
بهگشت های زودپای	(۰/۵۷۸، ۰/۷۵۳، ۰/۸۸۸)	۰/۷۴۶	(۰/۵۷۵، ۰/۷۷۲، ۰/۹۰۹)	۰/۷۶۲	۰/۰۱۳
بهگشت های دیرپای	(۰/۵۲۸، ۰/۶۹۷، ۰/۸۲۸)	۰/۶۹۱	(۰/۵۶۶، ۰/۷۶۶، ۰/۹۰۹)	۰/۷۵۶	۰/۰۶۳
همراستایی و انسجام	(۰/۴۶۹، ۰/۶۵۹، ۰/۸۱۶)	۰/۶۵۴	(۰/۴۹۷، ۰/۷۱۶، ۰/۸۸۱)	۰/۷۰۷	۰/۰۵۰

شکل ۲- الگوی نهایی سرآمدی یادگیری و بهبود عملکرد



جدول ۵- مقیاس تعیین میزان بلوغ نظام یادگیری و بهبود عملکرد

رتبه	سطوح بلوغ	هدف	رهیافت نیل به هدف	راه کارهای اجرایی	ره آورد نهایی	دامنه امتیاز رویکرد خودارزیابی مبتنی بر چک لیست
A	بهینه	شراکت در تحقق راهبردهای سازمان	بهسازی مداوم یادگیری و عملکرد فردی و سازمانی و تعمیق فرهنگ بهبود مستمر، نوآوری و خلاقیت	عارضه یابی و آسیب شناسی اقدامات و تعریف پروژه های بهبود	دست یابی به مزیت رقابتی پایدار	۸۰۱- ۱۰۰۰
B	پیشرفته	همنوابی و هم افزایی سیستمی	یکپارچگی و درهم تنیدگی نظام یادگیری و عملکرد با سایر فرآیندهای داخلی سازمان	تدوین و پیاده سازی کارت امتیازی متوازن و تعیین سنجه های عملکردی	بازگشت سرمایه و برآوردن انتظارات ذی نفعان کلیدی	۶۰۱- ۸۰۰
C	میانی	پوشش شکاف یا شکاف های عملکرد	استقرار نظام یادگیری و عملکرد و بهره گیری متناسب از مداخلات آموزشی و غیر آموزشی	انتخاب و پیاده سازی مداخلات بهبود عملکرد و مدیریت تأثیرات تغییر	اثربخشی سطح ۳ و ۴ (رفتاری- نتایج)	۴۰۱- ۶۰۰
D	مقدماتی	ایجاد یا ارتقای دانش، مهارت و نگرش	اتکاء به روش های کلاسیک دانش محور و تمرکز صرف بر پیاده سازی مداخلات آموزشی	نیازسنجی، طراحی و فراهم آوردن مداخلات آموزشی	اثربخشی سطح ۱ و ۲ (واکنشی- یادگیری)	۲۰۱- ۴۰۰
E	صفر	حل و فصل مسائل جاری و روزمره	فعالیت های پراکنده، بی ثبات، غیرمستمر و غیر مرتبط با همدیگر	اقدامات موقت و برنامه ریزی نشده	غیرقابل پیش بینی بودن موفقیت یا شکست	۰- ۲۰۰

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به تغییرات روزافزون جامعه ی بشری و تغییر مداوم انتظارات ذی نفعان سازمان ها، به نظر می رسد ارائه ی یک نسخه ی واحد برای تمامی کشورها و سازمان ها نمی تواند جوابگوی مقتضیات محیطی و مطالبات مشتریان آن ها باشد. راه حل منطقی این مسأله، طراحی و تدوین الگوهای بومی است تا در سایه ی آن ها بتوان خلأهای موجود را پر کرد و برای دست یابی به عملکرد بهینه برنامه ریزی نمود. الگوهای سرآمدی سازمانی با دید کلی و سطحی در خصوص زیرسیستم های مختلف سازمانی (در این مورد آموزش و یادگیری منابع انسانی)، امکان چندان برای بهینه سازی این زیرسیستم ها فراهم نمی آورند. از سوی دیگر، الگوهای سرآمدی ارائه شده برای این زیرسیستم با مسائل و مشکلات بسیاری دست به گریبان اند که بخشی از آن در قسمت مقدمه عنوان شد. لذا، به منظور برطرف کردن این مسائل، پژوهش حاضر درصدد ارائه ی الگویی برای سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد برآمد. از این رو، با انتخاب چارچوب نظریه ی سیستمی به عنوان قالب اصلی الگوی نهایی پژوهش (عوامل زمینه ای، پیش آیندی، فرآیندی، پس آیندی و پی آمندی)، در وهله ی نخست از طریق انجام مصاحبه های عمیق نیمه ساختار یافته با خبرگان حوزه ی آموزش و یادگیری و بهره گیری از تکنیک تحلیل محتوای ترکیبی جهت دار و تلخیصی،

معیارهای اصلی الگو شناسایی گردید. حاصل این مرحله شناسایی ۲۷ معیار اولیه بود که معیارها عبارتند از: بافتار راهبردی سازمان، رهبری و سیاست گذاری، پایبست های شایستگی، نگرش راهبردی به سرمایه های انسانی، موازنه ی شغل و شاغل، برنامه ریزی و مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانایی، استعدادگزینی و استعدادپروری، بهسازی عناصر چسبندگی، سامان دهی کانون ارزیابی و توسعه، توزیع قدرت تصمیم گیری، کیفیت تعاملات سازمانی، مدیریت مؤلفه های محیطی، الزامات فرهنگی، الزامات فن آوری، کالبدشکافی و تحلیل عملکرد، انتخاب و طراحی مداخلات، پیاده سازی و اجرای مداخلات، اندازه گیری و ارزش یابی مداخلات، مدیریت تأثیرات تغییر، دست آوردهای فردی، دست آوردهای تیمی، دست آوردهای فرآیندی، دست آوردهای سازمانی، توسعه کوتاه مدت، توسعه بلندمدت و همراستایی و انسجام. سپس معیارهای شناسایی شده در قالب پرسش نامه 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 تصمیم گیری، کیفیت تعاملات سازمانی، مدیریت مؤلفه های محیطی در حد آستانه ی خیلی کم قرار دارد. لذا، این سه معیار از الگوی نهایی حذف گردید و با تلخیص هفت معیار نگرش راهبردی به سرمایه انسانی، موازنه ی شغل و شاغل، برنامه ریزی و مدیریت مسیر شغلی، مدیریت دانایی، استعدادگزینی و استعدادپروری، بهسازی عناصر چسبندگی و سامان دهی کانون ارزیابی و توسعه به دلیل مشابهت های ماهوی (فرآیندهای متعامل با نظام یادگیری و بهبود عملکرد) در قالب معیار الزامات هم پیوند، الگوی نهایی (شکل ۲) تدوین گردید.

بر پایه ی نتایج حاصل از مراحل کمی، بیست و چهار چک لیست برای ارزیابی وضعیت معیارهای مختلف نظام یادگیری و بهبود عملکرد تدوین شد. هر یک از چک لیست های مذکور شامل ده اقدام مهم و ضروری برای دستیابی به سرآمدی در آن حوزه هستند که مستقیماً از متن مصاحبه های صورت گرفته با خبرگان موضوعی استخراج گردیده اند. این اقدامات بر اساس یک طیف امتیازی شش درجه ای (۱۰۰-۸۰-۶۰-۴۰-۲۰-۰) و بر مبنای شواهد، مصادیق و مستندات ارزش گذاری شدند. مجموع امتیازات به دست آمده از هر چک لیست، در بردار وزنی به دست آمده از سؤال قبلی ضرب شده و مجموع امتیازات حاصل از کل چک لیست ها، امتیاز نهایی سازمان را مشخص می کند. در گام بعدی، با توجه به روند تکامل حرفه ی آموزش در خلال دهه های اخیر (گذار از یک فرآیند جنبی و زینتی به مشارکت استراتژیک با سازمان) و مبانی نظری این حوزه، مقیاسی برای تعیین میزان بلوغ نظام یادگیری و بهبود عملکرد تدوین شد. همان گونه که در جدول ۶ نیز می توان ملاحظه نمود، ارزیابی بر مبنای این مقیاس در پنج سطح (صفر، مقدماتی، میانی، پیشرفته و بهینه) صورت می پذیرد. با توجه به این که سقف امتیازی حاصل از معادله ی پژوهش ۱۰۰۰ امتیاز است و دسته های مقیاس به پنج سطح منحصر گشته، طول دسته های مقیاس ۲۰۰ امتیاز در نظر گرفته شده است. در ادامه ضرورت دارد متولیان حوزه ی یادگیری و بهبود عملکرد، پس از محاسبه ی امتیاز هر یک از چک لیست ها و ضرب آن در ضریب محاسبه شده، جایگاه مجموع امتیازات در مقیاس جدول ۵ تعیین کنند تا بتوان سطح بلوغ نظام را مشخص نمود.

الگوی ارائه شده در این پژوهش سازمان های ایرانی را قادر می سازد تا ضمن آسیب شناسی جامع نظام یادگیری و بهبود عملکرد، طرح ها 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 جهت گیری نوین در مدل های سرآمدی آموزش و یادگیری (دید کل نگر و پرهیز از نگاه جزیره ای، بهره گیری از رهیافت های جدید توسعه ی منابع انسانی، در نظر گرفتن تمامی دست آوردهای حاصل از فرآیند، توجه به عوامل زمینه ای و پی آمدی) بوده و سرآمدی را در ایجاد توازن و تعادل فراگیر و پایدار بین منافع ذی نفعان، مقتضیات محیطی و الزامات کارکردی می داند. یافته های حاصل از بررسی و واکاوی این معیار با نتایج پژوهش های مارکر و همکاران (۲۰۱۴)، خراسانی و همکاران (۱۳۹۵)، مصلاهی و صمیمی (۱۳۹۰) و پیدایی و یحیایی ایل (۱۳۸۷) همسو است.

یافته های این پژوهش چندین رهنمود کاربردی پیرامون سرآمدی نظام یادگیری و بهبود عملکرد برای سازمان ها و دست اندرکاران این حوزه به همراه دارد.

- با توجه به این که معیار همراستایی و انسجام بر مبنای نظرات خبرگان بالاترین وزن را در بین سایر معیارها کسب نموده است (۰/۱۱۷)، برای حصول اطمینان از وجود و تداوم آن پیشنهاد می شود:
- ✓ بسترهای لازم برای افزایش تبادلات هدفمند و هم افزای بین نظام یادگیری و بهبود عملکرد با سایر فرآیندهای متعامل از طریق اصلاح ساختار سازمان، بهبود ترتیب و توالی عملیاتی فرآیندها، پیش بینی کانال های ارتباطی رسمی و غیررسمی متنوع بین کنش گران و ... فراهم آید.
  - ✓ شاخص های مناسبی جهت اندازه گیری میزان هم سوئی و انسجام کارکرد فرآیندهای متعامل با حوزه ی یادگیری و بهبود عملکرد تعریف شود و در خلال بازه های زمانی مشخص مورد پایش قرار گیرد و علل رشد یا افت روند آن تعیین شده و اقدامات پیشگیرانه و اصلاحی مورد نیاز به اجرا درآید.
  - با توجه به وزن بالای معیار بافتار راهبردی سازمان بر مبنای نظرات خبرگان (۰/۰۸۸)، برای تقویت و ارتقای آن پیشنهاد می شود:
  - ✓ بین راهبرد و خط مشی اجرایی نظام یادگیری و بهبود عملکرد و سیاست ها و راهبردهای کلان سازمان از طریق تدوین نقشه ی راهبرد، ترجمه برنامه ی تدوین شده به اقدامات عملیاتی ملموس و قابل اندازه گیری و ترسیم روابط علت و معلولی بین اقدامات تعریف شده همخوانی و یکپارچگی ایجاد گردد؛
  - ✓ شاخص های مناسبی برای اندازه گیری میزان تناظر و تطابق هدف های راهبردی نظام یادگیری و بهبود عملکرد با راهبردهای کلان سازمان تعریف شود و در خلال بازه های زمانی مشخص مورد پایش قرار گیرد و علل رشد یا افت روند آن تعیین شده و اقدامات پیشگیرانه و اصلاحی مورد نیاز به اجرا درآید.
  - با توجه به وزن بالای دو معیار توسعه کوتاه مدت و بلندمدت بر مبنای نظرات خبرگان (به ترتیب ۰/۰۷۹ و ۰/۰۸۷)، برای تقویت و ارتقای آن پیشنهاد می شود:
  - ✓ معیارها و حدود پذیرش مشخصی برای هر یک از ابعاد پی آمدهای کوتاه مدت و بلندمدت فعالیت های حوزه ی یادگیری و بهبود عملکرد تدوین شود و در خلال بازه های زمانی مشخص مورد پایش قرار گیرد.
  - ✓ اطلاعات مدونی از روند پی آمدهای کوتاه مدت و بلندمدت فعالیت های حوزه ی یادگیری و بهبود عملکرد گردآوری و ارائه شود و دلایل و محرک های اصلی روندهای مشاهده شده به شکل شفاف و روشنی تشریح گردد.
  - ✓ انحراف و عدم انطباق پی آمدهای کوتاه مدت و بلندمدت فعالیت های حوزه ی یادگیری و بهبود عملکرد با اهداف مورد انتظار، شناسایی شده و پس از ریشه یابی علت/علل بروز، اقدامات اصلاحی متناسب با اثرات آن اجرا گردد.

## منابع

- پیدایی، میرمهرداد و یحیایی ایله ای، احمد (۱۳۸۷). ارائه مدل خودارزیابی تعالی آموزش کارکنان در سازمان ها. مدیریت، سال نوزدهم، شماره ۱۳۳ و ۱۳۴، صص ۲۸-۳۲.
- خراسانی، اباصلت و وفایی زاده، مهدی (۱۳۹۵). تکنولوژی عملکرد/انسانی (HPT) - مبانی و اصول. تهران: علم استادان.
- خراسانی، اباصلت؛ عموزاد، محمد و ملامحمدی، اعظم (۱۳۹۳). مدل تعالی آموزش و توسعه منابع/انسانی. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- خراسانی، اباصلت؛ عموزاد، محمد و ملامحمدی، اعظم (۱۳۹۵). اعتباریابی مدل آموزش و توسعه منابع انسانی ایران، فصلنامه آموزش و توسعه منابع/انسانی، سال سوم، شماره ۸، صص ۲۷-۱.
- فتحی واجارگاه، کوروش و نوری، فیروز (۱۳۹۵). مدیریت یادگیری در سازمان ها: آموزش و بهسازی منابع/انسانی در هزاره سوم. تهران: انتشارات علم استادان.

- Bernardez, C., & Mariano, L. (۲۰۱۱). Should we have a universal model for HPT? A practical alternative that works. *performance improvement*, No. ۵۰, pp. ۴۱-۴۸.
- Dick, W., & Wager, W. (۱۹۹۵). Preparing performance technologists: The role of a university. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. ۸, No. ۴, pp. ۳۴-۴۲.
- Duan, M. (۲۰۱۱). Application of data collection techniques by human performance technology practitioners. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. ۲۴, No. ۳, pp. ۷۷-۱۰۰.
- Elliott, P. (۱۹۹۶). Power-charging people's performance. *Training & Development*, Vol. ۵۰, No. ۱۲, pp. ۴۶-۵۰.
- Ferond, C. (۲۰۰۶). The origins and evolution of human performance technology. In J. A. Pershing (Ed.), *Handbook of human performance technology: Principles, Practices, and Potential* (۳rd ed.) (pp. ۱۵۵-۱۸۷) San Francisco: Pfeiffer.
- Fuller, J., & Farrington, J. (۱۹۹۹). *From training to performance improvement: Navigating the transition*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Guerra -Lopez, I. (۲۰۱۶). Setting clear direction and ensuring alignment. *Performance Improvement Quarterly*, ۲۸(۴), ۳-۵.
- Harless, J. (۱۹۹۵). Performance technology skills in business: Implications for preparation. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. ۸, No. ۴, pp. ۷۵-۸۸.
- Irlbeck, S. A. (۲۰۰۲). Human performance technology: An examination of definitions through dependent and independent variables. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. ۱۵, No. ۲, pp. ۸۴-۹۵.
- Kang, S. (۲۰۱۲). *Validation of key stages of the international society for performance improvement human performance technology model*. Doctoral dissertation, Department of Instructional Systems Technology, School of Education Indiana University.
- Kang, S.P. (۲۰۱۷). What Do HPT Consultants Do for Performance Analysis?. *TechTrends*, Vol. ۶۱, pp. ۳۲-۴۵.
- Marker, A., Villachica, S.W., Stepich, D., Allen, D., & Stanton, L. (۲۰۱۴). An updated framework for human performance improvement in the workplace: The Spiral HPI framework. *Performance Improvement*, Vol. ۵۳, No. ۱, pp. ۱۰-۲۳.
- O'Driscoll, T. (۱۹۹۹). *Achieving desired business performance: A framework for developing human performance technology in organizations*. Washington, DC: International Society for Performance Improvement.
- Pershing, J., Lee, J., & Cheng, J. (۲۰۰۸). Current status, future trends, and issues in human performance technology, part ۲: Models, influential disciplines, and research and development. *Performance Improvement*, No. ۴۷, pp. ۷-۱۵.
- Pershing, J.A. (۲۰۰۶). Human performance technology fundamentals. In J. A. Pershing (Ed.), *Handbook of human performance technology: Principles, practices, and potential*. (۳rd ed.) (pp. ۵-۳۴). San Francisco: Pfeiffer.
- Rosenberg, M., Coscarelli, W., and Hutchinson, C. (۱۹۹۹). 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* (۲nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothwell, W. (۲۰۰۵). *Beyond training and development: The groundbreaking classic* (۲nd ed.). New York: AMACOM.
- Rothwell, W.J. (۱۹۹۶). *Beyond training and development: State-of-the-art strategies for enhancing human performance*. New York: American Management Association.
- Rothwell, W.J. (۱۹۹۹). *ASTD models for human performance improvement: Roles, competencies, and outputs*. American Society for Training and Development.
- Scott, G., & Winiecki, D.J. (۲۰۱۲). Synthesizing soft systems methodology and human performance technology. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. ۲۵, No. ۳, pp. ۸۱-۱۰۵.
- Stolovitch, H.D., & Keeps, E. J. (Eds.). (۱۹۹۲). *Handbook of human performance technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Stolovitch, H.D., & Keeps, E.J. (۱۹۹۹). What is human performance technology? In H. D. Stolovitch and E. J. Keeps (Eds.), *The handbook of human performance technology: Improving individual and organizational performance worldwide* (۲nd ed., pp. ۳-۲۳). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sugrue, B. & Rivera, R.J. (۲۰۰۵). ۲۰۰۵ *State of the Industry Report*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Van Tiem, D.M., Moseley, J.L., & Dessinger, J.C. (۲۰۰۴). *Fundamentals of performance technology: a guide to improving people process and performance*. (۲nd ed.), Washington, DC: International Society for Performance Improvement.
- Wilmoth, F., Prigmore, C., & Bray, M. (۲۰۱۴). HPT models: an overview of the major models in the field. *Performance Improvement*, No. ۵۳, pp. ۳۱-۴۲.