



مؤسسه آموزش عالی
پیام گلیانگان

نوآوری و ارزش آفرینی

دوفصلنامه علمی - پژوهشی جمعیت ایرانی پیشبرد ارتباط صنعت و دانشگاه

سال سوم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۴

اعضای هیأت تحریریه:

دکتر جعفر توفیقی داریانی (استاد): دانشگاه تربیت مدرس

دکتر مسعود شفیعی (استاد): دانشگاه صنعتی امیرکبیر

دکتر منصور معظمی (استادیار پژوهشی): مؤسسه مطالعات بین المللی انرژی

دکتر محمدحسن پرداختچی (استاد): دانشگاه شهید بهشتی

دکتر عباسعلی حاج کریمی (استاد): دانشگاه شهید بهشتی

دکتر غلامعلی طبرسا (استاد): دانشگاه شهید بهشتی

دکتر مهدی ابزری (استاد): دانشگاه اصفهان

دکتر محمود احمدپور داریانی (دانشیار): دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم (دانشیار): دانشگاه خوارزمی

صاحب امتیاز: جمعیت ایرانی پیشبرد ارتباط صنعت و دانشگاه

مدیر مسئول: دکتر منصور معظمی

سر دبیر: دکتر مسعود شفیعی

مدیر داخلی: دکتر محمد علی نعمتی

ویراستار علمی: دکتر حسن اسدزاده

حروف چینی و صفحه آرایی: مهین کشاورز

بر اساس نامه شماره ۳/۱۷۵۷۴۵ مورخ ۱۳۹۲/۸/۲۰ دفتر سیاستگذاری و برنامه ریزی امور پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، درجه علمی - پژوهشی به مدت یک سال به این فصلنامه اعطا شده است.

آدرس: تهران، خیابان حافظ، دانشگاه صنعتی امیرکبیر، ساختمان ابوریحان، طبقه ۶، اتاق ۶۱۲.

تلفکس: ۰۲۱-۶۶۴۹۵۴۳۳

تلفن: ۰۲۱-۶۶۴۸۵۸۵۶

پست الکترونیکی: iejournal92@yahoo.com

سایت: www.journalie.ir

فهرست

فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی

- ۱ • ارزیابی شاخص‌های چابکی سازمانی با استفاده از تکنیک تصمیم‌گیری چند معیاره فازی (مورد مطالعه: سازمان توسعه برق ایران)
محمودلی‌پور خطیر، محمد محمدپور عمران، زین‌العابدین اکبرزاده
- ۱۹ • تبیین مدل علی چالش‌های تحقیق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور (مورد کاوی: دانشگاه علامه طباطبائی)
محمدعلی نعمتی، سید طیبه موسوی امیری
- ۲۳ • شناسایی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها براساس نظریه داده بنیاد
محمد شرفی، عباس عباسپور
- ۴۹ • دانشگاه در ایران و همگرایی آن‌ها با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده (مورد مطالعه: دانشگاه علامه طباطبائی)
سعید غیاثی ندوشن، کامران مالک‌پور لپری
- ۶۵ • مدلی برای پیاده‌سازی نوآوری در برنامه درسی نظام آموزش عالی
محبوبه خسروی، مانی آرمان
- ۸۵ • شایستگی اعضای هیأت علمی جهت تحقق رسالت دانشگاهی: تأملی بر ادراکات و انتظارات دانشجویان دکتری
قاسم سلیمی، الهام حیدری، فهیمه کشاورزی
- ۱۰۵ • بررسی نقش هوش هیجانی و هوش فرهنگی در گرایش به تحول سازمانی
سید محسن طباطبائی مزدآبادی
- ۱۱۷ • راهنمای نگارش مقاله
- ۱۱۸ • معرفی جمعیت
- ۱۲۰ • فرم‌های عضویت حقیقی و حقوقی جمعیت
- ۱۲۲ • چکیده‌های انگلیسی

شاخص‌های چابکی سازمانی با استفاده از تکنیک تصمیم‌گیری ارزیابی چندمعیاره فازی (مورد مطالعه: سازمان توسعه برق ایران)

* محمد ولی‌پور خطیر ** محمد محمدپور عمران *** زین‌العابدین اکبرزاده

* عضو هیأت علمی، دانشکده علوم اقتصادی و اداری، پردیس دانشگاه مازندران، مازندران

** استادیار، مهندسی صنایع، دانشگاه علم و صنعت ایران، واحد بهشهر

*** دانشجوی دکتری، مدیریت تولید و عملیات، دانشکده علوم اقتصادی و اداری، پردیس دانشگاه مازندران، مازندران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۷/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۳/۰۵

چکیده

چابکی این امکان را برای سازمان‌ها فراهم می‌آورد که با ارائه پاسخ‌های سریع، نوآورانه و خلاق، بقای خود را در محیط‌های پیچیده و دائماً در حال تغییر امروزی تضمین کنند. در همین راستا، تحقیق حاضر درصدد است تا شاخص‌های اصلی چابکی را در سازمان توسعه برق ایران مورد مطالعه قرار دهد. در ابتدا با استناد به ادبیات موضوعی، چهار معیار اصلی «اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات»، «روابط همکارانه»، «اغنائی مشتریان» و «غالب آمدن بر تغییر» انتخاب شدند. پس از طراحی پرسشنامه و تعیین روایی محتوا با نظر متخصصان دانشگاهی، داده‌های تحقیق از طریق نظرخواهی از خبرگان سازمان توسعه برق ایران جمع‌آوری شدند. سپس به منظور تعیین پایایی، سازگاری ماتریس مقایسه‌های زوجی با روش گوس مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت با استفاده از تکنیک تصمیم‌گیری چند معیاره فازی اطلاعات تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که، مهم‌ترین معیار در انتخاب واحد سازمانی چابک‌تر «روابط همکارانه» با درجه اهمیت (۰/۳۰۱) است. این در حالی است که در سازمان توسعه برق ایران، روابط همکارانه در رتبه سوم قرار گرفته است. لازم به ذکر است که، معیارهای اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات با درجه اهمیت (۰/۲۷۷)، غالب آمدن بر تغییر با درجه اهمیت (۰/۲۳۸) و اغنائی مشتریان با درجه اهمیت (۰/۱۸۴) مهم‌ترین معیارهای بعدی در انتخاب واحد سازمانی چابک‌تر محسوب می‌شوند. نتایج حاکی از آن است که، سازمان توسعه برق ایران به منظور حداقل‌سازی شکاف میان وضعیت موجود و مطلوب چابکی سازمانی باید تمرکز بیشتری بر اولویت شاخص‌های مؤثر بر چابکی سازمانی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: چابکی سازمانی، فرآیند تحلیل شبکه‌ای فازی، تاپسیس فازی، سازمان توسعه برق ایران.

مقدمه

تولید را افزایش و هزینه‌های عملیاتی را کاهش دهند (پان و ناگی^۱، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۰؛ لو و تزنک^۲، ۲۰۱۰). سازمان‌ها برای مقابله با این چالش‌های کسب و کار رویکرد جدیدی به نام

امروزه سازمان‌ها در محیط رقابتی و پویا فعالیت می‌کنند که با چالش‌های گوناگونی مواجه هستند. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها برای سازمان‌ها در بازارهای فعلی این است که، محصولات و خدمات مورد نیاز مشتریان را در زمان کم طراحی، تولید و توزیع نمایند؛ ضمن اینکه همزمان کارایی

1. Pan & Nagi
2. Lu & Tseng

وضعیت موجود آن‌ها در ابعاد مختلف بررسی و سپس راه کارهایی جهت بهبود چابکی، توسعه داده شود. بدین منظور تحقیق حاضر درصدد است تا با استفاده از رویکرد ترکیبی از تکنیک‌های تحلیل شبکه فازی (FANP)^۵ و تاپسیس فازی (FTOPSIS)^۶ شاخص‌های چابکی را در سازمان توسعه برق ایران ارزیابی کرده و واحدهای اصلی سازمان را بر اساس این شاخص‌ها رتبه‌بندی نماید. با توجه به هدف مذکور سؤالات تحقیق را می‌توان به شرح زیر فهرست نمود: ۱- اوزان نسبی شاخص‌های چابکی در سازمان توسعه برق ایران چگونه است؟ ۲- وضعیت سازمان توسعه برق ایران در هریک از شاخص‌های چابکی چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

چابکی

منشاء پیدایش تولید چابک به کنفرانس چابکی در دانشگاه لی‌های^۷ در سال ۱۹۹۱ بر می‌گردد. در این سال دانشگاه لی‌های با حمایت مالی نیروی دریایی ایالات متحده مطالعاتی را بر روی سیزده سازمان تولیدکننده بزرگ مانند جنرال موتور، جنرال الکتریک و آی.بی.ام انجام دادند که هدف آن‌ها پاسخ به این سؤال بود که سازمان‌های موفق در سال ۲۰۰۶ دارای چه ویژگی‌های خواهند بود. پس از آن بیش از صد سازمان دیگر نیز مورد مطالعه قرار گرفتند و در سال ۱۹۹۱ این نتایج و یافته‌ها به صورت یک گزارش منتشر شد. بعدها در سال ۱۹۹۵، نتایج تحقیقات فوق در کتابی تحت عنوان «رقبای چابک و سازمان مجازی» منتشر شد (رامش و دیویدسون^۸، ۲۰۰۷). چابکی یک ایده کل‌نگر (در مقابل جزئی‌نگری) و استراتژیک (در مقابل تاکتیکی) و قابلیت در کل کسب و کار است که بر تمام جنبه‌های یک سازمان سایه انداخته است (رحیم‌نیا و همکاران، ۲۰۰۹؛ رحیم‌نیا و مقدسیان، ۲۰۱۰). مفهوم چابکی بر این منطق استوار است که، تغییرات سریع و فزاینده محیطی سازمان‌ها را تحت شعاع خود قرار داده است. در نتیجه، سازمان‌ها برای پاسخ‌گویی سریع به این تغییرات و کسب فرصت‌های

چابکی را توسعه داده‌اند. در واقع، محیط‌های پیچیده و دائماً در حال تغییر امروزی ضرورت خلاقیت و نوآوری در سازمان‌ها و مشاغل را، برای افزایش رقابت و بهبود شرایط کاری انکارناپذیر کرده است. چابکی این امکان را برای سازمان‌ها فراهم می‌آورد که با ارائه پاسخ‌های سریع، نوآورانه و خلاق، بقای خود را در چنین شرایط محیطی تضمین کنند. به عبارتی سازمان‌های امروزی برای ادامه حیات، باید چابک و پویا بوده و مدیران و کارکنان آن‌ها، افرادی خلاق و نوآور باشند تا بتوانند سازمان را با این تحولات منطبق ساخته و پاسخ‌گوی نیازهای مشتریان و جامعه باشند. در ۱۵ سال اخیر، چابکی به عنوان یک مفهوم رقابتی جدید توجه گسترده‌ای را هم از سوی صنعت و هم از سوی خدمات به خود جلب کرده است (ژانگ^۳، ۲۰۱۱). از سوی دیگر موضوع چابکی چیزی نیست که بتوان آن را فقط برای بخش خصوصی در نظر گرفت. به کارگیری چابکی در بخش دولتی نیز می‌تواند عرصه مناسبی برای رشد و بالندگی این مفهوم باشد (جعفرنژاد و شهائی، ۱۳۸۶). چابکی سازمانی در بخش دولتی، به دلایلی مانند کثرت ارباب رجوعان و الزام بیش‌تر به رفع نیازها و خواسته‌های آنان و نیز بالندگی و تعالی خود در زمینه‌های سرعت و کیفیت و مهم‌تر از همه انجام آن وظایف با حداقل هزینه، بسیار حائز اهمیت است (گرین^۴، ۲۰۰۶).

امروزه عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی با سرعت هر چه تمام‌تر بر دولت‌ها و تصمیمات آن‌ها تأثیر گذاشته و شهروندان به خدمات سریع‌تر و تخصصی‌تری نیاز پیدا می‌کنند؛ در نتیجه، باید خط مشی‌ها سریع‌تر از گذشته تهیه، تدوین و اجرا شوند که مسلماً چابکی می‌تواند به سازمان‌ها و مؤسسات به انجام این رسالت و کسب اهداف سازمانی کمک کند. با جهت‌گیری تحقیقات مدیریت عملیات به طرف مفاهیم چابکی، طبعاً تلاش‌های بسیاری نیز برای توسعه ابزاری جهت اندازه‌گیری و سنجش چابکی سازمان‌ها صورت گرفت. بنابراین، جهت ارزیابی معیارهای اصلی چابکی و رتبه‌بندی واحدهای اصلی سازمان توسعه برق ایران بر اساس شاخص‌های چابکی لازم است، ابتدا

5. Fuzzy Analytic Network Process
6. Fuzzy Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution
7. Lehigh University
8. Ramesh & Devadasan

3. Zhang
4. Green

همکاران، ۲۰۰۸؛ بیکر، ۲۰۰۸؛ برامیچی و همکاران، ۲۰۰۷؛ آگاروال و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ ارائه مدل مفهومی برای دستیابی به چابکی سازمان (رامش و دیویدسون، ۲۰۰۷؛ وازکوز-باستلو و آولا^{۱۴}، ۲۰۰۶؛ لین و همکاران^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ تورنگ‌لین و همکاران^{۱۶}، ۲۰۰۵؛ هیلگرزبرگ و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۵؛ جین‌های و همکاران^{۱۸}، ۲۰۰۳؛ گوناسکاران و یوسف^{۱۹}، ۲۰۰۲؛ شریفی و ژانگ، ۲۰۰۱)؛ چابکی نیروی کار (شریهای و همکاران^{۲۰}، ۲۰۰۷)؛ طراحی سازمان چابک (آمروس و موریل^{۲۱}، ۲۰۰۴). خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام شده در زمینه سیستم تولید چابک در جدول (۲) ارائه شده است.

فرآیند تحلیل شبکه‌ای فازی

فرآیند تحلیل شبکه‌ای (ANP)، همان فرآیند تحلیل سلسله مراتبی^{۲۲} (AHP) است که در آن به جای تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی از تجزیه و تحلیل شبکه‌ای استفاده می‌شود. این تکنیک وقتی مؤثر است که مسأله تصمیم‌گیری دارای ساختار شبکه‌ای باشد؛ به عبارت دیگر وقتی در مسأله تصمیم‌گیری اهمیت سطوح بالایی تحت تأثیر سطوح پائینی باشد و یا مسأله دارای بازخورد باشد، فرآیند تحلیل شبکه‌ای این امکان را فراهم می‌نماید که به صورت نظامند تمام انواع ارتباطات و وابستگی‌ها در سیستم تصمیم‌گیری بررسی شود. فرآیند تحلیل شبکه‌ای مشتمل بر دو بخش است؛ بخش اول، محاسبه بردار اولویت معیارها و زیرمعیارها تحت کنترل سطوح مربوطه و در بخش دوم نیز تأثیرات متقابل عناصر بر یکدیگر بررسی می‌شود (ساعتی، ۱۹۹۶). همانند AHP در ANP، وزن معیارها و نمره گزینه‌ها، بطور مستقیم از طریق انجام قضاوت‌هایی با استفاده از مقایسه‌های زوجی به دست می‌آید.

سودآور از آن‌ها بایستی قابلیت‌ها و شایستگی‌های کلیدی‌شان را تقویت نمایند (ژانگ، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر، اگر سازمان‌ها بتوانند به سرعت خود را با تغییرات سازگار نمایند می‌توانند عملکرد خود را بهبود بخشند.

تاکنون تعاریف زیادی از واژه چابکی ارائه شده است (جدول ۱) اما، هیچ یک از آن‌ها مخالف و ناقض یکدیگر نیستند. این تعاریف عموماً، ایده سرعت عمل و نیز شناسایی تغییرات محیط کسب و کار در جهت پاسخ‌گویی مناسب به آن‌ها را نشان می‌دهند. اما با توجه به جدید بودن بحث چابکی، تعریف جامعی که مورد تأیید همگان باشد وجود ندارد (جعفرنژاد و شهبایی، ۱۳۸۶). تعاریف مربوط به چابکی در سه گروه اصلی دسته‌بندی می‌شوند: دسته اول) تعاریف بر اساس نتایج و پیامدها مثلاً: انعطاف‌پذیری، پاسخگویی، سرعت، پویایی، نوآوری، خلاقیت و قابلیت پیکربندی مجدد؛ دسته دوم) تعاریف بر اساس، طول عملیات و پیاده‌سازی مثلاً: همکاری، ساختار مجازی، پیش‌کنشی، بهره‌برداری از تکنولوژی، تعیین موقعیت بازار و یکپارچه سازی؛ دسته سوم) ترکیب تعاریف دسته اول و دوم یعنی نتایج، همراه با ابزارهایی که می‌تواند چابکی را عملیاتی کند (وازکوز-باستلو و همکاران^۹، ۲۰۰۷). لو و تزنگ (۲۰۱۰)، سه ویژگی مطلوب برای یک سیستم چابک پیشنهاد کرده‌اند که عبارتند از: قابلیت استفاده مجدد (یعنی منابع مورد استفاده برای تولید محصول یا ارائه خدمات، قابلیت به کارگیری مجدد دارند)؛ قابلیت تنظیم مجدد (به معنای قابلیت سازگاری و انطباق یک سیستم تولیدی با تغییرات در حجم و نوع تقاضا است)؛ مقیاس‌پذیری^{۱۰} (بدین معناست که منابع را به آسانی می‌توان به یک سیستم اضافه یا از آن حذف نمود).

پژوهش‌های انجام شده در ادبیات چابکی بر کاربرد این مفهوم در زمینه‌های گوناگون تمرکز داشتند. از جمله آن‌ها می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: به کارگیری مفهوم چابکی در مدیریت زنجیره تأمین (وین‌اود و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ کاستانتینو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۲؛ پان و ناگی، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۰؛ کیسپرסקا-مورون و سویرزک، ۲۰۰۹؛ سافورد و

13. Agarwal et al.

14. Avella

15. Lin et al.

16. Torng Lin et al.

17. Hillegersberg Lin et al.

18. Jin-Hai et al.

19. Gunasekaran & Yusuf

20. Sherehiy et al.

21. Ambrose & Morella

22. Analytic Hierarchy Process

9. Va zquez-Bustelo et al.

10. Scalability

11. Vinodh et al.

12. Costantino et al.

جدول ۱: تعاریف چابکی

تعریف	نویسنده/گان (سال)
منظور از چابکی توانایی یک واحد کسب و کار برای بقاء و پیشرفت در یک محیط رقابتی که با تغییرات مستمر و غیرمنتظره همراه بوده و نیازمند پاسخ‌گویی سریع به بازارهایی که دائماً در حال تغییر است که این امر از طریق ارزش آفرینی در محصولات و خدمات مورد نیاز مشتریان صورت می‌پذیرد.	کیسپرسکا-مورن و سوبیزک ^{۲۳} (۲۰۰۹)؛ کریشنامورتی و یاوچ ^{۲۴} (۲۰۰۷)
چابکی به معنای توانایی بنگاه‌ها در غلبه بر تغییرات غیرمنتظره، بقاء در برابر تهدیدات بی‌سابقه محیط کسب و کار و کسب مزیت و سود از این تغییرات به‌عنوان فرصت‌های رشد و پیشرفت است.	سافورد و همکاران ^{۲۵} (۲۰۰۸)
چابکی را می‌توان یک مفهوم مدیریتی در رابطه با پاسخ‌گویی به بازارهای متلاطم و پویای تقاضای مشتریان توصیف کرد. در واقع چابکی علاوه بر اینکه با پاسخ‌گویی به تغییرات شرایط بازار در ارتباط است به بهره‌برداری و کسب مزیت رقابتی از تغییرات نیز در ارتباط است. به منظور پاسخ‌گویی به این تغییرات شرکت‌ها باید در چندین حوزه مثل توسعه محصول، تولید و لجستیک دارای قابلیت‌های منعطف باشند.	بیکر ^{۲۶} (۲۰۰۸)
چابکی توانایی یک سازمان برای بقاء در یک محیط کسب و کاری است که با تغییرات دائمی و غیرقابل پیش‌بینی همراه است. یک شرکت چابک ساختار سازمانی، فرآیندها و محصولات خود را به گونه‌ای طراحی می‌کند که بتواند سریعاً به این تغییرات پاسخ دهد.	برامیچی و همکاران ^{۲۷} (۲۰۰۷)؛ پراتر و همکاران ^{۲۸} (۲۰۰۱)
چابکی توانایی پاسخ‌گویی سریع به تغییرات بازار است که به عنوان جزء کلیدی در بقاء و موفقیت بنگاه‌ها در بازار محسوب می‌شود.	لو و هکاران ^{۲۹} (۲۰۰۴)
چابکی مجموعه‌ای از توانایی‌های ضروری برای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع مشتریان از حیث مؤلفه‌هایی چون قیمت، کمیت، کیفیت و تحویل به موقع است.	پرینس و کای ^{۳۰} (۲۰۰۳)
چابکی قابلیت یک بنگاه در انجام عملیات به گونه‌ای سودآور در بازارهای دائماً در حال تغییر، همراه با تولید محصولاتی مطابق با خواسته‌ها و نیازهای مشتری و با کیفیت بالا است.	تسورولودیس و والوانیس ^{۳۱} (۲۰۰۲)
چابکی توانایی یک سازمان برای پاسخ‌گویی سریع به تغییرات هم از لحاظ حجم و هم از لحاظ تنوع جهت برآورده کردن نیاز مشتریان در یک بازار ناپایدار و غیرقابل پیش‌بینی است.	کریستوفر ^{۳۲} (۲۰۰۰)

23. Kisperska-Moron & Swierczek

24. Krishnamurthy & Yauch

25. Swafford et al.

26. Baker

27. Baramichai et al.

28. Prater et al.

29. Lou et al.

30. Prince & Kay

31. Tsourveloudis & Valavanis

32. Christopher

جدول ۲: پژوهش‌های انجام شده در زمینه چابکی

ردیف	نام محقق	سال	عنوان	یافته های کلیدی
۱	کاسترو و همکاران ^{۳۳}	۲۰۱۲	مروری بر تولید ناب و چابک به عنوان موضوعاتی در برنامه‌ها و نقشه راه ملی و بین‌المللی تحقیق و توسعه	با تجزیه و تحلیل برنامه‌ها و نقشه راه ملی و بین‌المللی تحقیق و توسعه در بخش تولیدی دریافتند که تولید چابک با مفاهیمی چون شبکه‌ها، زنجیره تأمین و مشتری‌مداری سازی و تولید ناب با کارایی بهتر هزینه در این برنامه‌ها نشان داده می‌شوند. ضمن اینکه در سال‌های اخیر رویکرد تولید چابک بیش‌تر از تولید ناب در این برنامه‌ها مورد استفاده قرار گرفته است.
۲	اینمان و همکاران ^{۳۴}	۲۰۱۱	تولید چابک: ارتباط بین تولید به هنگام، عملکرد عملیاتی و عملکرد شرکت	خرید به هنگام ارتباط مستقیم مثبت با تولید چابک دارد، در حالی که ارتباط بین تولید به هنگام و تولید چابک مثبت و غیرمستقیم و به واسطه خرید به هنگام است. نتایج همچنین بیان می‌کنند که تولید چابک ارتباط مستقیم و مثبتی با عملکرد عملیاتی (خدمات به مشتری، مدیریت هزینه، کیفیت، بهره‌وری و مدیریت دارایی) شرکت دارد که عملکرد عملیاتی شرکت نیز ارتباط مستقیم و مثبتی با عملکرد بازاریابی شرکت دارد. ارتباط مثبتی بین عملکرد عملیاتی و عملکرد مالی شرکت به واسطه عملکرد بازاریابی شرکت وجود دارد.
۳	وین‌اود و کوتالینگم ^{۳۵}	۲۰۱۱	طراحی و مهندسی به کمک کامپیوتر به عنوان توانمندسازهای چابکی	هدف از تحقیق آن‌ها بررسی این موضوع بوده است که آیا طراحی به کمک کامپیوتر (برای مدل-سازی محصولات) و مهندسی به کمک کامپیوتر (برای بهینه‌سازی پارامترهای محصول) را می‌توان به عنوان توانمندسازهای چابکی در نظر گرفت؟ نتایج تحقیق آن‌ها پاسخ مثبت به این سؤال داد.
۴	ژانگ	۲۰۱۱	نظریه‌پردازی در استراتژی‌های تولید چابک	هدف وی انجام یک مطالعه موردی در انگلستان در رابطه با کاربرد سه نوع اصلی استراتژی‌های چابکی (سرعت، پاسخ‌گویی و پیش‌کنشی) بوده است. نتایج حاکی از آن است که انتخاب استراتژی‌های چابکی به ماهیت بازار و رقابت، ویژگی‌های محصول (چرخه عمر و میزان بلوغ) و موقعیت بازار شرکت بستگی دارد.
۵	لین و همکاران	۲۰۱۰	اندازه‌گیری چابکی ساختارهای سازمانی شبکه‌ای	با توجه به اهمیت چابکی در سازمان‌های شبکه‌ای، به ارزیابی چابکی در این نوع از ساختار سازمانی پرداختند؛ به دلیل مشکلات در اندازه‌گیری چابکی ساختارهای شبکه‌ای، پیشنهاد شده است از دو سنجه آنتروپی و اطلاعات متقابل، برای توصیف چابکی ساختارهای شبکه‌ای استفاده شود.
۶	گانگولی و همکاران ^{۳۶}	۲۰۰۹	ارزیابی چابکی بنگاه‌های کسب و کار	پس از ارائه تعاریف متعدد از چابکی و سیستم تولیدی چابک، با استفاده از روش‌های متریک به ارزیابی چابکی سازمان‌ها در کشور آمریکا پرداخته‌اند.
۷	وازکوز باستلو و همکاران	۲۰۰۷	محرك‌ها، توانمندسازها و پیامدهای چابکی	یک مدل مفهومی برای تولید چابک بر اساس عناصر سه گانه محرك‌ها، توانمندسازها و پیامدهای چابکی ارائه داده‌اند. هدف آن‌ها از ارائه مدل تحلیل رابطه بین آشفتگی محیط، اقدامات تولید چابک و عملکرد کسب و کار در اسپانیا بوده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که در محیط‌های متلاطم، کاربرد یکپارچه اقدامات تولید چابک، مزیت رقابتی تولید را ارتقا داده و منجر به بهتر شدن عملکرد مالی، بازاریابی و عملیاتی می‌شود.
۸	باقرزاده و همکاران	۱۳۸۹	بررسی وضعیت قابلیت‌های چابکی در سازمان‌های دولتی، (مطالعه موردی اداره کل پست مازندران)	به بررسی وضعیت قابلیت‌های چابکی در اداره کل پست مازندران، پرداختند. نتایج نشان داد اداره کل پست مازندران دارای قابلیت‌های چابکی مطلوب نیست و بین وضع موجود و وضع مطلوب آن شکاف وجود دارد.
۹	زنجیرچی و الفت	۱۳۸۹	نقش فناوری در دستیابی به چابکی در شرکت‌های الکترونیک ایران	تأثیر مؤلفه‌های مربوط به ابعاد فناوری تولید، فناوری محصول و فناوری اطلاعات بر چابکی در صنعت الکترونیک ایران بررسی و در مورد ارتباط آن‌ها با چابکی بحث شده است. به علاوه مؤلفه‌های مختلف بر اساس دو عامل اهمیت و فاصله آن‌ها از وضع مطلوب، رتبه‌بندی شده‌اند که نشان دهنده اولویت پرداختن به آن‌ها در مسیر چابکی است. در این رتبه‌بندی، فناوری‌های پیشرفته تولید در جایگاه اول گرفته است.

33. Castro et al.

34. Inman et al.

35. Vinodh & Kuttalingam

36. Ganguly et al.

۱۰	الفت و زنجیرچی	۱۳۸۸	مدلی برای چابکی سازمانی در صنعت الکترونیک ایران	ارتباط سازه‌های مدیریت کیفیت فراگیر، تولید ناب، مدیریت فناوری، مدیریت منابع انسانی، استراتژی و فناوری اطلاعات به عنوان سازه‌های توانمندساز چابکی بر چابکی سازمانی بررسی و ارتباطات آن‌ها را در قالب مدل چابکی سازمانی ارائه داده‌اند. نتایج نشان داد که مؤثرترین سازه‌ها بر چابکی مدیریت کیفیت فراگیر، مدیریت فناوری و تولید ناب است. در ضمن هماهنگی بین اجرا و پیاده‌سازی این سازه‌ها به شکل معناداری با چابکی ارتباط دارد.
----	----------------	------	---	--

نظر گرفت (آذر و رجب زاده، ۱۳۸۱: ۱۲۶). برای استفاده از این روش کافی است اطلاعات مربوط به فرآیند تصمیم‌گیری در قالب یک ماتریس تصمیم خلاصه شود بطوریکه در برگزیده گزینه‌های تصمیم (A_i)، شاخص‌های تصمیم (X_{ij}) و مقادیر شاخص‌ها برای هر گزینه (X_{ij}) و وزن شاخص‌ها (W_j) باشد. گزینه انتخاب شده، باید دارای کوتاه‌ترین فاصله از ایده‌آل مثبت و از طرف دیگر، بیش‌ترین فاصله از ایده‌آل منفی باشد. در روش تاپسیس قطعی برای تعیین وزن معیارها و رتبه‌بندی گزینه‌ها از مقادیر دقیق و معین استفاده می‌شود. همانطور که بیان شد در بسیاری از موارد تفکرات انسان با عدم قطعیت همراه است و این عدم قطعیت در تصمیم‌گیری تأثیرگذار است، در این موارد بهتر است از روش‌های تصمیم‌گیری فازی استفاده شود که تکنیک تاپسیس یکی از این روش‌هاست (عطایی، ۱۳۸۹). گام‌های FTOPSIS در تحقیق حاضر، از چن^{۳۹} (۲۰۰۰) اقتباس شده است و به شرح زیر است.

گام اول. ایجاد ماتریس تصمیم فازی: در روش تاپسیس فازی n گزینه از حیث m معیار رتبه‌بندی می‌شوند. همانطور که در رابطه (۱) مشاهده می‌شود \tilde{x}_{ij} ارزش گزینه i ام در معیار j ام است.

$$\tilde{D} = \begin{matrix} & c_1 & c_2 & \dots & c_m \\ \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ A_3 \\ \vdots \\ A_n \end{matrix} & \begin{bmatrix} \tilde{x}_{11} & \tilde{x}_{12} & \dots & \tilde{x}_{1m} \\ \vdots & \ddots & & \vdots \\ \tilde{x}_{n1} & \tilde{x}_{n2} & & \tilde{x}_{nm} \end{bmatrix} \end{matrix} \quad (1)$$

گام دوم. نرمال‌سازی ماتریس تصمیم فازی: ماتریس تصمیم حاصل شده را نرمالایز کرده تا مقیاس معیارهای مختلف را به مقیاس‌های قابل مقایسه تبدیل کند. تمامی معیارهای نهایی این پژوهش، صعودی هستند (رابطه ۲).

$$\tilde{R}_{ij} = [\tilde{r}_{ij}]_{m \times n} \quad i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n \quad (2)$$

فرآیند تحلیل شبکه‌ای مشتمل بر دو بخش است؛ بخش اول، محاسبه بردار اولویت معیارها و زیرمعیارها تحت کنترل سطوح مربوطه و در بخش دوم نیز تأثیرات متقابل عناصر بر یکدیگر بررسی می‌شود (ساعتی، ۱۹۹۶). همانند AHP در ANP، وزن معیارها و نمره گزینه‌ها، بطور مستقیم از طریق انجام قضاوت‌هایی با استفاده از مقایسه‌های زوجی به دست می‌آید. فرآیند مقایسه زوجی بر این فرض استوار است که تصمیم‌گیرنده توانایی انجام مقایسه هر دو معیار را دارا است و متناظر با آن یک ارزش عددی a_{ij} را برای این اهمیت نسبی در نظر بگیرد. اما در بسیاری از موارد، مدل ارجحیت یک تصمیم‌گیرنده بشری غیرمطمئن بوده و انتساب یک ارزش عددی قطعی برای نسبت‌های مقایسه از سوی تصمیم‌گیرنده، کار نسبتاً دشواری است. تصمیم‌گیرنده ممکن است در رابطه با سطح ارجحیت خودش نامطمئن باشد که دلایل آن می‌تواند، عدم وجود اطلاعات یا دانش کافی، پیچیدگی و عدم اطمینان موجود در محیط تصمیم، یا فقدان واحد اندازه‌گیری یا مقیاس مناسب باشد. به منظور حل این مشکل، تئوری فازی در سال ۱۹۶۵ توسط آقای لطفی‌زاده مطرح شد و بسیار شهرت یافت (چنگ-رو و همکاران^{۳۷}، ۲۰۰۸).

تاپسیس فازی

تاپسیس (روش اولویت‌بندی ترجیحی بر اساس تشابه به پاسخ‌های ایده‌آل مثبت)، به عنوان یکی از روش‌های سنتی تصمیم‌گیری‌های چند معیاره شناخته شده است که در سال ۱۹۸۱ توسط هوانگ و یون^{۳۸} برای حل مسائل تصمیم‌گیری چندمعیاره، توسعه داده شد که بر اساس تعیین ایده‌آل بود. در این روش m گزینه بوسیله n شاخص، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و هر مسئله را می‌توان به عنوان یک سیستم هندسی شامل m نقطه در یک فضای هندسی n بعدی در

37. Cheng-Ru et al.

38. Hwang & Yoon

روش‌شناسی تحقیق

تحقیق حاضر از حیث هدف، کاربردی، و از حیث روش و چگونگی جمع‌آوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی است. داده‌های پژوهش حاضر با نظرخواهی از خبرگان سازمان توسعه برق ایران، جمع‌آوری شده است. در سال ۱۳۷۵ سازمان توسعه برق ایران با تغییرات اساسی در عملکرد و ساختار، به عنوان یکی از مدرن‌ترین سازمان‌های اجرایی وزارت نیرو فعالیت‌های خود را با هدف اجرای طرح‌ها و پروژه‌های صنعت برق در زمینه احداث و توسعه نیروگاه‌ها، افزایش ظرفیت تولید برق، احداث و توسعه خطوط و پست‌های فشارقوی و شبکه‌های مرتبط با آن ادامه داد. با توجه به اهمیت تأمین انرژی برق در کشور و رسالت سازمان توسعه برق ایران، توانایی پاسخ‌گویی و واکنش سریع به تغییرات محیطی در این سازمان می‌تواند ضامن تأمین پایدار انرژی برق و رضایت‌مندی مصرف‌کنندگان باشد.

از این‌رو ارزیابی معیارهای اصلی چابکی و رتبه‌بندی واحدهای اصلی سازمان توسعه برق ایران براساس شاخص‌های چابکی، از اهمیت بسیاری برخوردار است. در همین راستا تحقیق حاضر درصدد است تا با استفاده از تکنیک‌های تصمیم‌گیری چند معیاره فازی^{۴۲} (FMCDM) به ارزیابی شاخص‌های چابکی در سازمان توسعه برق ایران بپردازد. از آنجا که ارتباط بین ابعاد چابکی و تأثیرگذاری آن‌ها بر یکدیگر قابل چشم‌پوشی نیست، لازم است از تکنیک FANP استفاده شود تا وزن ابعاد با در نظر گرفتن ارتباط آن‌ها تعیین شود. از طرف دیگر، تکنیک FTOPSIS یک روش کاربردی است که آلترناتیوها را با توجه به مقادیر داده‌های آن‌ها در هر معیار و وزن معیارها مورد مقایسه قرار می‌دهد و با توجه به کاربرد گسترده این تکنیک در مسائل تصمیم‌گیری چند معیاره (چن و تسو^{۴۳}، ۲۰۰۸)، از این روش برای رتبه‌بندی گزینه‌ها استفاده شده است. شکل (۱) فرایند اجرای تحقیق را نشان می‌دهد

$$\tilde{r}_{ij} = \left(\frac{a_{ij}}{C_j^+}, \frac{b_{ij}}{C_j^+}, \frac{c_{ij}}{C_j^+} \right) \text{ and } C_j^+ = \max_i C_{ij}$$

گام سوم. محاسبه ماتریس تصمیم فازی بی‌مقیاس وزین: در این گام، ماتریس تصمیم بی‌مقیاس وزین (V_{ij}) را محاسبه می‌نماییم. این ماتریس با استفاده از رابطه (۳) حاصل می‌شود که W_j وزن معیار j است.

$$\tilde{V}_{ij} = [\tilde{v}_{ij}]_{m \times n} \quad i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n \quad (3)$$

$$\tilde{v}_{ij} = \tilde{r}_{ij} \otimes \tilde{W}_j$$

گام چهارم. محاسبه ایده‌آل مثبت و ایده‌آل منفی فازی: به علت آنکه اعداد فازی مثلثی در فاصله $[0,1]$ هستند، ایده‌آل مثبت (FPIRP)^{۴۰} و ایده‌آل منفی (FNIRP)^{۴۱} با رابطه (۴) مشخص می‌شوند.

$$A^+ = (v_1^+, v_2^+, \dots, v_j^+) = \{(\max_i v_{ij} | i = 1, 2, \dots, m), j = 1, 2, \dots, n\} \quad (4)$$

$$A^- = (v_1^-, v_2^-, \dots, v_j^-) = \{(\min_i v_{ij} | i = 1, 2, \dots, m), j = 1, 2, \dots, n\}$$

جائیکه $\tilde{v}_j^+ = (1,1,1)$ و $\tilde{v}_j^- = (0,0,0)$ است.

گام پنجم. محاسبه فاصله از ایده‌آل مثبت و ایده‌آل منفی: فاصله هر گزینه از FPIRP و FNIRP با استفاده از رابطه (۵) محاسبه می‌شود.

$$d_i^+ = \sum_{j=1}^n d(\tilde{v}_{ij}, \tilde{v}_j^+), i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n \quad (5)$$

$$d_i^- = \sum_{j=1}^n d(\tilde{v}_{ij}, \tilde{v}_j^-), i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$$

در صورتی که A و B دو عدد فازی به شرح زیر باشند، آنگاه فاصله بین این دو عدد فازی با رابطه (۶) محاسبه می‌شود.

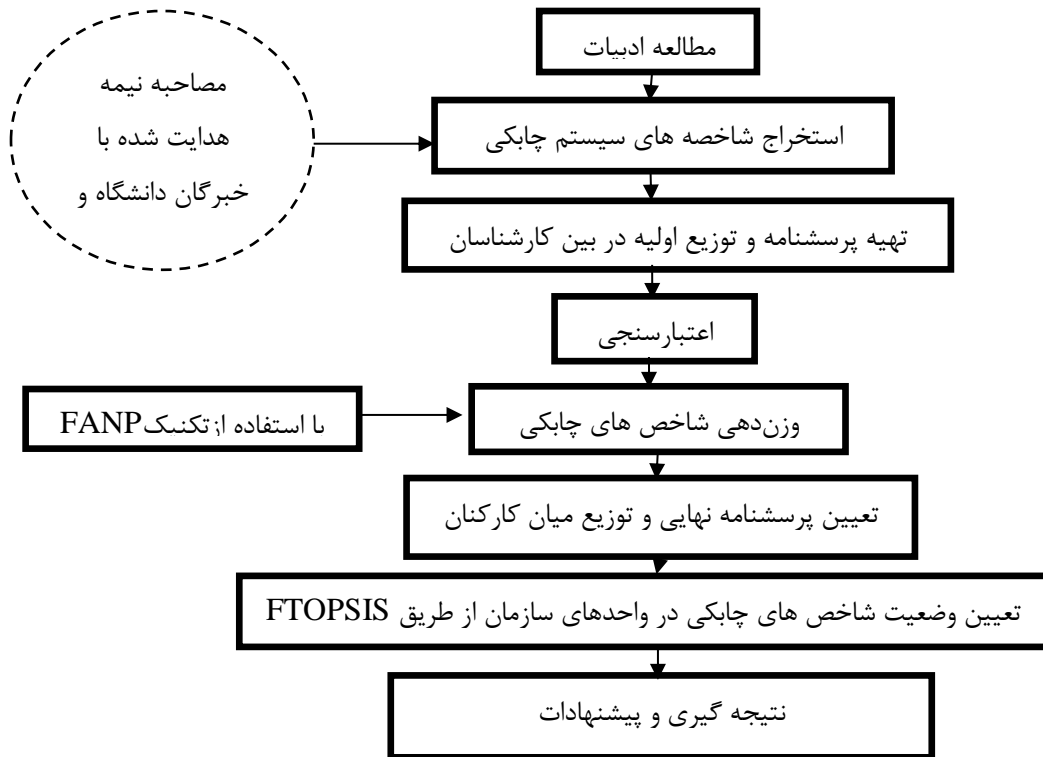
$$\tilde{A} = (a_1, b_1, c_1), \tilde{B} = (a_2, b_2, c_2)$$

$$d(\tilde{A}, \tilde{B}) = \sqrt{\frac{1}{3}[(a_1 - b_1)^2 + (a_2 - b_2)^2 + (a_3 - b_3)^2]} \quad (6)$$

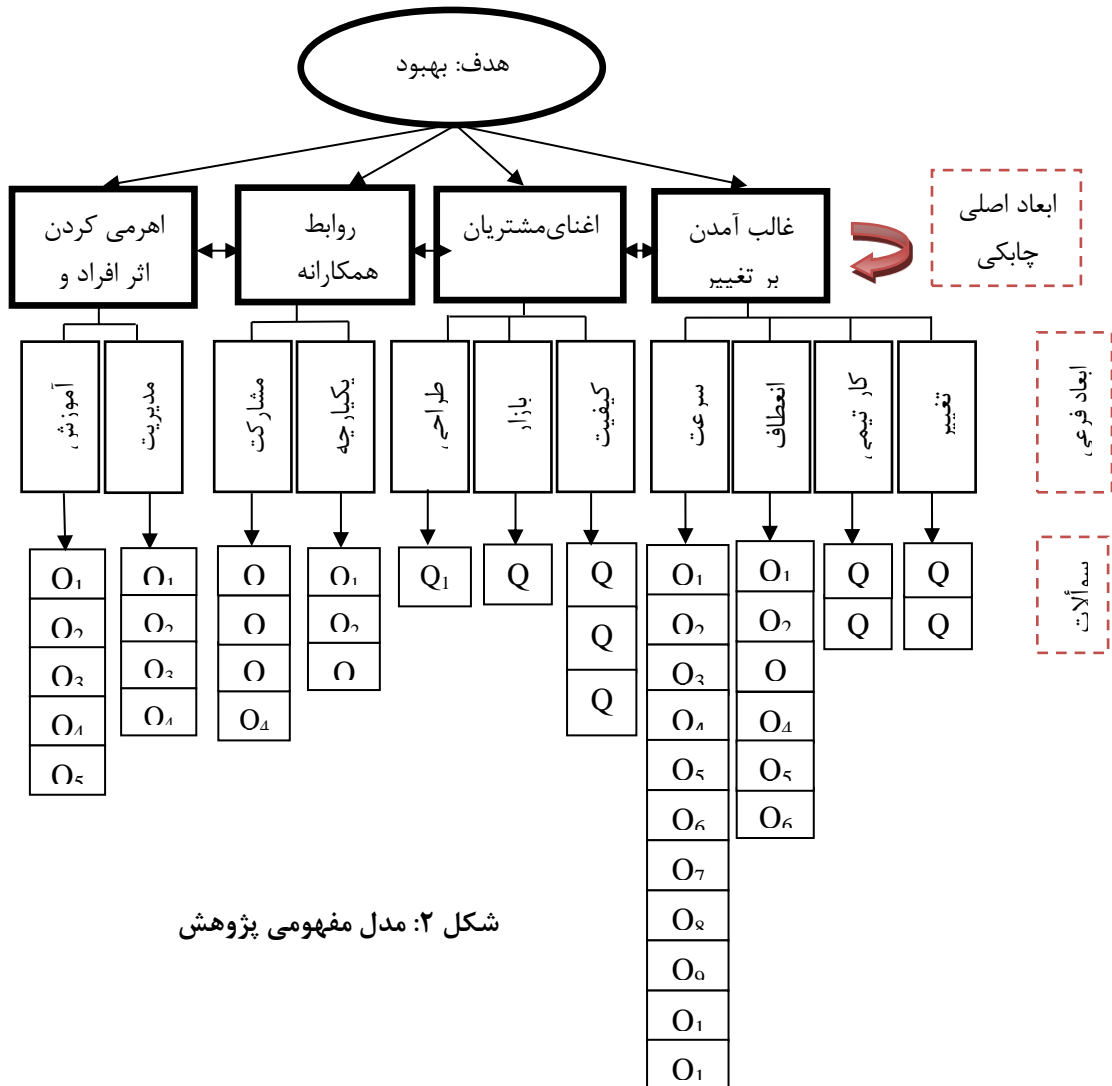
گام ششم. رتبه‌بندی گزینه‌ها: بهترین گزینه آن است که بیشترین فاصله را از ایده‌آل منفی و کمترین فاصله را از ایده‌آل مثبت داشته باشد (رابطه ۷).

$$CC_i = \frac{d_i^-}{d_i^+ + d_i^-}, i = 1, 2, \dots, m \quad (7)$$

بنابراین، هر چه CC_i بزرگ‌تر باشد بهتر است.



شکل ۱: فرایند اجرای تحقیق



شکل ۲: مدل مفهومی پژوهش

جدول ۳: ماتریس مقایسات زوجی و درجه اهمیت معیارهای اصلی چابکی

معیار اصلی	اهرمی کردن اثر افراد	روابط همکارانه	اغنای مشتریان	غالب آمدن بر تغییر	درجه اهمیت
اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات	(۱ و ۱)	(۰ و ۳/۳)	(۰/۱ و ۰/۲ و ۰/۳)	(۰/۱ و ۰/۱ و ۰/۲)	۰/۰۷۲۸
روابط همکارانه	(۱ و ۳ و ۵)	(۱ و ۱)	(۰/۳ و ۱)	(۰/۱ و ۰/۲ و ۰/۳)	۰/۱۵۶۵
اغنای مشتریان	(۳ و ۵ و ۷)	(۱ و ۳)	(۱ و ۱)	(۰/۳ و ۱)	۰/۳۲۶۹
غالب آمدن بر تغییر	(۵ و ۷ و ۹)	(۳ و ۵ و ۷)	(۱ و ۳)	(۱ و ۱)	۰/۵۵۴۲

$$W1L = \frac{(1 * 0 * 0.1 * 0.1)^{1/4}}{(1 * 0.3 * 0.2 * 0.1)^{1/4} + (3 * 1 * 1 * 0.2)^{1/4} + (5 * 1 * 1 * 1)^{1/4} + (7 * 5 * 1 * 1)^{1/4}} = 0.046$$

$$W1m = \frac{(1 * 0.3 * 0.2 * 0.1)^{1/4}}{(1 * 0.3 * 0.2 * 0.1)^{1/4} + (3 * 1 * 1 * 0.2)^{1/4} + (5 * 1 * 1 * 1)^{1/4} + (7 * 5 * 1 * 1)^{1/4}} = 0.061$$

$$W1u = \frac{(1 * 1 * 0.3 * 0.2)^{1/4}}{(1 * 0.3 * 0.2 * 0.1)^{1/4} + (3 * 1 * 1 * 0.2)^{1/4} + (5 * 1 * 1 * 1)^{1/4} + (7 * 5 * 1 * 1)^{1/4}} = 0.099$$

جدول ۴: ماتریس مقایسات زوجی معیارهای اصلی چابکی تحت کنترل معیار «اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات»

درجه اهمیت	غالب آمدن بر تغییر	اغنای مشتریان	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات
۰/۴۷۹۵	(۱/۱۱ و ۱/۴۳ و ۲)	(۱/۴۳ و ۳/۳۳)	(۱ و ۱)	روابط همکارانه
۰/۱۹۶۲	(۰/۳ و ۰/۵ و ۰/۷)	(۱ و ۱)	(۰/۳ و ۰/۵ و ۰/۷)	اغنای مشتریان
۰/۳۶۸۴	(۱ و ۱)	(۱/۴ و ۲ و ۳/۳)	(۰/۵ و ۰/۷ و ۰/۹)	غالب آمدن بر تغییر

جدول ۵: ماتریس مقایسات زوجی معیارهای اصلی چابکی تحت کنترل معیار «روابط همکارانه»

درجه اهمیت	غالب آمدن بر تغییر	اغنای مشتریان	اهرمی کردن اثر افراد	روابط همکارانه
۰/۴۰۲۰	(۱ و ۱/۱۱ و ۱/۴۲)	(۱/۱۱ و ۱/۴۲ و ۱/۹۹)	(۱ و ۱)	اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات
۰/۲۵۷۵	(۰/۵ و ۰/۷ و ۰/۹)	(۱ و ۱)	(۰/۵ و ۰/۷ و ۰/۹)	اغنای مشتریان
۰/۳۵۸۱	(۱ و ۱)	(۱/۱ و ۱/۴ و ۲)	(۰/۷ و ۰/۹ و ۱)	غالب آمدن بر تغییر

جدول ۶: ماتریس مقایسات زوجی معیارهای اصلی چابکی تحت کنترل معیار «اغنای مشتری»

درجه اهمیت	غالب آمدن بر تغییر	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد	اغنای مشتری
۰/۳۶۸۴	(۱/۴ و ۲ و ۳/۳)	(۰/۵ و ۰/۷ و ۰/۹)	(۱ و ۱)	اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات
۰/۴۷۹۵	(۱/۴ و ۲ و ۳/۳)	(۱ و ۱)	(۱/۱ و ۱/۴ و ۲)	روابط همکارانه
۰/۱۹۶۲	(۱ و ۱)	(۰/۳ و ۰/۵ و ۰/۷)	(۰/۳ و ۰/۵ و ۰/۷)	غالب آمدن بر تغییر

جدول ۷: ماتریس مقایسات زوجی معیارهای اصلی چابکی تحت کنترل معیار « غالب آمدن بر تغییر »

درجه اهمیت	اغنای مشتری	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد	غالب آمدن بر تغییر
۰/۴۰۱۴	(۱/۱۱ و ۱/۴۳)	(۱/۱۱ و ۱/۴۳ و ۲)	(۱ و ۱)	اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات
۰/۳۸۲۱	(۱/۴ و ۲ و ۳/۳)	(۱ و ۱)	(۰/۵ و ۰/۷ و ۰/۹)	روابط همکارانه
۰/۲۴۳۶	(۱ و ۱)	(۰/۳ و ۰/۵ و ۰/۷)	(۰/۷ و ۰/۹ و ۱)	اغنای مشتری

جدول ۸: سوپر ماتریس اولیه

غالب آمدن بر تغییر	اغنای مشتری	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد	GOAL	معیار اصلی
۰	۰	۰	۰	۰	GOAL
۰/۴۰۱	۰/۳۶۸	۰/۴۰۲	۰	۰/۰۷۲	اهرمی کردن اثر افراد
۰/۳۸۲	۰/۴۷۹	۰	۰/۴۷۹	۰/۱۵۶	روابط همکارانه
۰/۲۴۳	۰	۰/۲۵۷	۰/۱۹۶	۰/۳۲۶	اغنای مشتری
۰	۰/۱۹۶	۰/۳۵۸	۰/۳۶۸	۰/۵۵۴	غالب آمدن بر تغییر
۱/۰۲۷۱	۱/۰۴۴۳	۱/۰۱۷۸	۱/۰۴۴	۱/۱۱	مجموع

جدول ۹: سوپر ماتریس موزون

غالب آمدن بر تغییر	اغنای مشتری	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد	GOAL	معیار اصلی
۰	۰	۰	۰	۰	GOAL
۰/۳۹۰	۰/۳۵۲	۰/۳۹۵	۰	۰/۰۶۵	اهرمی کردن اثر افراد
۰/۳۷۰	۰/۴۵۹	۰	۰/۴۵۹	۰/۱۴۰	روابط همکارانه
۰/۲۳۷	۰	۰/۲۵۳	۰/۱۸۷	۰/۲۹۴	اغنای مشتری
۰	۰/۱۸۷	۰/۳۵۱	۰/۳۵۲	۰/۴۹۹	غالب آمدن بر تغییر

جدول ۱۰: سوپر ماتریس نهایی

غالب آمدن بر تغییر	اغنای مشتری	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد	GOAL	معیار اصلی
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	GOAL
۰/۲۷۷	۰/۲۷۷	۰/۲۷۷	۰/۲۷۷	۰/۲۷۷	اهرمی کردن اثر افراد
۰/۳۰۱	۰/۳۰۱	۰/۳۰۱	۰/۳۰۱	۰/۳۰۱	روابط همکارانه
۰/۱۸۴	۰/۱۸۴	۰/۱۸۴	۰/۱۸۴	۰/۱۸۴	اغنای مشتری
۰/۲۳۸	۰/۲۳۸	۰/۲۳۸	۰/۲۳۸	۰/۲۳۸	غالب آمدن بر تغییر

جدول ۱۱: درجه اهمیت معیارهای اصلی و فرعی ارزیابی چابکی

معیار اصلی ارزیابی	درجه اهمیت	معیارهای فرعی ارزیابی	درجه اهمیت	درجه اهمیت نرمال شده
اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات	۰/۲۷۷	مدیریت اطلاعات	۰/۳۱۳	۰/۳۰۹
		آموزش	۰/۷۰۰	۰/۶۹۰
روابط همکارانه	۰/۳۰۱	مشارکت گروهی	۰/۲۴۵	۰/۲۴۵
		یکپارچه‌سازی	۰/۷۵۲	۰/۷۵۴
اغنای مشتریان	۰/۱۸۴	طراحی	۰/۴۲۶	۰/۴۲۹
		بازار	۰/۴۸۱	۰/۴۸۴
		کیفیت	۰/۰۸۴	۰/۰۸۵
غالب آمدن بر تغییر	۰/۲۳۸	تغییر	۰/۱۵۶	۰/۱۴۳
		سرعت	۰/۳۰۶	۰/۲۸۱
		کار تیمی	۰/۰۷۲	۰/۰۶۶
		انعطاف‌پذیری	۰/۵۵۴	۰/۵۰۸

جدول ۱۲: ماتریس بی‌مقیاس وزین معیارهای اصلی

معیارهای اصلی	اهرمی کردن اثر افراد	روابط همکارانه	اغنای مشتری	غالب آمدن بر تغییر
مالی و اداری	(۰/۱۴۱ و ۰/۲۳۸ و ۰/۳۶۶)	(۰/۱۶۳ و ۰/۲۸۳ و ۰/۳۹۹)	(۰/۱۹۲ و ۰/۳۰۱ و ۰/۴۱۹)	(۰/۲۶۵ و ۰/۴۵۲ و ۰/۶۷۶)
بازرگانی	(۰/۱۵۴ و ۰/۲۴۶ و ۰/۳۶۲)	(۰/۱۷۶ و ۰/۲۸۵ و ۰/۴۱۱)	(۰/۱۹۵ و ۰/۲۹۰ و ۰/۴۰۰)	(۰/۲۶۶ و ۰/۴۳۳ و ۰/۶۴۷)
برنامه‌ریزی	(۰/۱۶۷ و ۰/۲۶۹ و ۰/۳۹۰)	(۰/۱۸۱ و ۰/۲۹۴ و ۰/۴۲۵)	(۰/۲۰۴ و ۰/۳۰۴ و ۰/۴۱۵)	(۰/۳۱۵ و ۰/۵۲۷ و ۰/۷۴۷)
کارگزینی	(۰/۱۸۵ و ۰/۲۲۱ و ۰/۴۱۵)	(۰/۲۰۹ و ۰/۳۲۲ و ۰/۴۵۱)	(۰/۲۰۱ و ۰/۳۰۷ و ۰/۴۱۵)	(۰/۳۵۰ و ۰/۵۵۹ و ۰/۷۷۳)
فناوری اطلاعات	(۰/۱۴۱ و ۰/۲۲۷ و ۰/۳۵۴)	(۰/۱۴۹ و ۰/۲۵۸ و ۰/۳۸۹)	(۰/۱۹۷ و ۰/۳۰۹ و ۰/۴۱۷)	(۰/۲۵۸ و ۰/۴۶۶ و ۰/۶۸۵)
W	۰/۲۷۷	۰/۳۰۱	۰/۱۸۴	۰/۲۳۸

جدول ۱۳: فاصله هر واحد از ایده‌آل مثبت

فاصله از ایده‌آل مثبت	اهرمی کردن اثر افراد	روابط همکارانه	اغنای مشتری	غالب آمدن بر تغییر	D_{TOT}
	d_j^+	d_j^+	d_j^+	d_j^+	
مالی و اداری	۰/۱۳۶	۰/۱۹۴	۰/۱۴۷	۰/۳۵۱	۰/۸۲۹
بازرگانی	۰/۱۸۲	۰/۱۸۶	۰/۱۴۹	۰/۳۶۰	۰/۸۷۸
برنامه‌ریزی	۰/۱۶۶	۰/۱۸۰	۰/۱۴۰	۰/۳۰۰	۰/۷۸۸
کارگزینی	۰/۱۷۳	۰/۱۵۸	۰/۱۴۱	۰/۲۷۳	۰/۷۴۷
فناوری اطلاعات	۰/۱۹۵	۰/۲۰۹	۰/۱۴۳	۰/۳۴۹	۰/۸۹۸

جدول ۱۴: فاصله هر واحد از ایده آل منفی

فاصله از ایده آل منفی	غالب آمدن بر تغییر				D _{TOT}
	اغنای مشتری	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد		
	d_j^-	d_j^-	d_j^-	d_j^-	
مالی و اداری	۰/۲۶۶	۰/۱۶۴	۰/۱۴۴	۰/۱۴۱	۰/۴۵۱
بازرگانی	۰/۲۴۶	۰/۱۷۱	۰/۱۳۲	۰/۱۴۱	۰/۶۹۱
برنامه ریزی	۰/۳۲۴	۰/۱۸۰	۰/۱۴۳	۰/۱۶۲	۰/۸۱۱
کارگزینی	۰/۳۲۶	۰/۲۰۴	۰/۱۴۴	۰/۱۶۶	۰/۸۴۲
فناوری اطلاعات	۰/۲۷۴	۰/۱۵۲	۰/۱۴۵	۰/۱۳۲	۰/۷۰۵

جدول ۱۵: رتبه بندی واحدهای سازمان توسعه برق ایران

رتبه	C_j	d_j^+	d_j^-	واحدهای سازمانی
اول	۰/۵۲۹	۰/۷۴۷	۰/۸۴۲	کارگزینی
دوم	۰/۵۰۷	۰/۷۸۸	۰/۸۱۱	برنامه ریزی
سوم	۰/۴۴۰۴	۰/۸۷۸	۰/۶۹۱	بازرگانی
چهارم	۰/۴۴۰۰	۰/۸۹۸	۰/۷۰۵	فناوری اطلاعات
پنجم	۰/۳۵۲	۰/۸۲۹	۰/۴۵۱	مالی و اداری

جدول ۱۶: رتبه بندی معیارهای اصلی چابکی در کل سازمان توسعه برق ایران

معیارهای اصلی	اغنای مشتری	روابط همکارانه	اهرمی کردن اثر افراد	غالب آمدن بر تغییر
مالی و اداری	(۰/۱۹۲ و ۰/۳۰۱ و ۰/۴۱۹)	(۰/۱۶۳ و ۰/۲۸۳ و ۰/۳۹۹)	(۰/۱۴۱ و ۰/۲۳۸ و ۰/۳۶۶)	(۰/۲۶۵ و ۰/۴۵۲ و ۰/۶۷۶)
بازرگانی	(۰/۱۹۵ و ۰/۲۹۰ و ۰/۴۰۰)	(۰/۱۷۶ و ۰/۲۸۵ و ۰/۴۱۱)	(۰/۱۵۴ و ۰/۲۴۶ و ۰/۳۶۲)	(۰/۲۶۶ و ۰/۴۳۳ و ۰/۶۴۷)
برنامه ریزی	(۰/۲۰۴ و ۰/۳۰۴ و ۰/۴۱۵)	(۰/۱۸۱ و ۰/۲۹۴ و ۰/۴۲۵)	(۰/۱۶۷ و ۰/۲۶۹ و ۰/۳۹۰)	(۰/۳۱۵ و ۰/۵۲۷ و ۰/۷۴۷)
کارگزینی	(۰/۲۰۱ و ۰/۳۰۷ و ۰/۴۱۵)	(۰/۲۰۹ و ۰/۳۲۲ و ۰/۴۵۱)	(۰/۱۸۵ و ۰/۲۲۱ و ۰/۴۱۵)	(۰/۳۵۰ و ۰/۵۵۹ و ۰/۷۷۳)
فناوری اطلاعات	(۰/۱۹۷ و ۰/۳۰۹ و ۰/۴۱۷)	(۰/۱۴۹ و ۰/۲۵۸ و ۰/۳۸۹)	(۰/۱۴۱ و ۰/۲۲۷ و ۰/۳۵۴)	(۰/۲۵۸ و ۰/۴۶۶ و ۰/۶۸۵)
میانگین ستونی	(۰/۱۹۸ و ۰/۳۰۲ و ۰/۴۱۳)	(۰/۱۷۶ و ۰/۲۸۹ و ۰/۵۱۴)	(۰/۱۵۸ و ۰/۲۴۰ و ۰/۳۷۸)	(۰/۲۹۱ و ۰/۴۸۸ و ۰/۷۰۶)
میانگین دیفازی	۰/۳۰۵	۰/۲۹۵	۰/۲۶۸	۰/۴۹۸
رتبه	دوم	سوم	چهارم	اول

مدل تحقیق

پس از مطالعه کتابخانه‌ای، مدل گلدمن و همکاران^{۴۴} (۱۹۹۵) به

دلیل جامعیت بیش‌تر جهت ارزیابی چابکی انتخاب گردید (شکل ۲). قابل ذکر است مدل مذکور از دو سطح ابعاد اصلی و فرعی تشکیل شده است. در این تحقیق به منظور سنجش اعتبار مدل از روایی محتوا استفاده شده است. در همین راستا، ۴۶ سؤال در قالب پرسشنامه در اختیار ۹ نفر از متخصصان دانشگاهی، با سابقه مطالعاتی در حوزه چابکی، قرار گرفت. در نهایت، چهار سؤال از مجموع ۴۶ سؤال در پرسشنامه اولیه حذف و ۴۲ سؤال برای ارزیابی ابعاد فرعی مدل انتخاب گردید.

برای انجام مقایسه‌ها از مقیاس فازی (۱،۱،۱) به نشانه اهمیت یکسان دو عنصر، تا مقیاس فازی (۷،۹،۹) (جنگ و تی زنگ^{۴۵}، ۲۰۱۲) به نشانه اهمیت بسیار زیاد دو عنصر استفاده شده است. برای انجام مقایسه‌های زوجی پرسشنامه‌های مقایسه زوجی در اختیار ۱۰ نفر از مدیران با سابقه مدیریتی بیش از ۱۵ سال قرار گرفت که ۸ نفر از آن‌ها جدول مقایسه‌ها را تکمیل کردند. طی این فرایند، در مرحله اول اهمیت هر کدام از معیارهای اصلی چابکی تحت کنترل هدف و در مرحله دوم، اثرات مقایسه‌ای معیارهای اصلی چابکی بر یکدیگر تحت کنترل معیار اصلی دیگر و در مرحله سوم اهمیت هر یک از معیارهای فرعی چابکی مربوط به بعد اصلی آن‌ها، مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل شبکه فازی، پس از اخذ نظرات خبرگان باید از سازگاری مقایسه‌های زوجی، که بیانگر مفهوم پایایی پرسشنامه است اطمینان حاصل شود. به این منظور سازگاری ۷۲ ماتریس مقایسه زوجی مربوط به تکنیک FANP با استفاده از روش گوس^{۴۶} (۱۹۹۸) مورد بررسی قرار گرفت و ۴۳ ماتریس که نرخ سازگاری (CR)^{۴۷} کم‌تر از ۰/۱ داشتند با هم تلفیق شدند و ماتریس تجمیعی نظرات خبرگان از طریق میانگین هندسی حاصل شد. پس از اطمینان از سازگاری مقایسه‌ها،

بردار اولویت هر یک از ماتریس‌های تجمیعی محاسبه شده‌اند.

بردار اولویت معیارهای اصلی چابکی تحت کنترل هدف، با استفاده از روش لگاریتم حداقل مربعات محاسبه شده و در جدول (۲) نشان داده شده است.

محاسبه درجه اهمیت معیار اصلی «اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات» جهت بهبود چابکی در سازمان توسعه برق ایران به شرح در جدول (۳) نشان داده شده است.

با استفاده از رابطه (۸) وزن فازی (۰/۹۹ و ۰/۶۱ و ۰/۴۶ و ۰/۰)، به وزن قطعی تبدیل شده است. به این ترتیب وزن مربوط به معیار اصلی «اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات» جهت بهبود چابکی در بخش سازمان توسعه برق ایران ۰/۷۲۸ است. $W =$

رابطه (۸) $F(t_{ij}) = 1/2 \int_0^1 (\inf_{x \in R} t_{ij}^x + \sup_{x \in R} t_{ij}^x) dx$ بردارهای اوزان محاسبه شده برای معیارهای اصلی مدل تحت کنترل معیار دیگر، در جداول (۴) تا (۷) نشان داده شده است.

محاسبه اوزان نهایی معیارهای اصلی چابکی تحت تأثیر هدف کلی

پس از محاسبه بردار اوزان معیارها اصلی تحت کنترل هدف و معیارهای دیگر، باید اوزان نهایی معیارهای ارزیابی چابکی محاسبه شود که به این منظور سوپر ماتریس اولیه تشکیل می‌شود. جدول (۸) سوپر ماتریس اولیه را نشان می‌دهد.

تصادفی به دست می‌آید که در جدول (۹) نشان داده شده است.

برای محاسبه سوپر ماتریس نهایی، باید سوپر ماتریس موزون را به توان برسانیم؛ تا جاییکه عناصر تمامی ستون‌های سوپر ماتریس با هم برابر شوند. جدول (۱۰) سوپر ماتریس نهایی را نشان می‌دهد که در توان ۱۱م به همگرایی رسیده است. اوزان نهایی مربوط به هر یک از معیارهای اصلی چابکی در سطر سوپر ماتریس مربوط به هر معیار موجود است. کنترل معیارهای مربوطه در جدول (۱۱) نشان داده شده است.

44. Goldman et al.

45. Jeng & Tzeng

46. Gous

47. Consistency Rate

ایجاد ماتریس بی‌مقیاس وزین

پس از محاسبه بردار اولویت معیارهای اصلی چابکی، وضعیت چابکی پنج واحد اصلی سازمان توسعه برق ایران با استفاده از تکنیک FTOPSIS مورد ارزیابی و رتبه‌بندی قرار می‌گیرد. در این بخش از تحقیق، نظرات ۱۱۰ کارشناس شاغل در واحدهای مالی، بازرگانی، برنامه‌ریزی، کارگزینی و فناوری اطلاعات در مورد وضعیت هر یک از معیارهای چابکی، از طریق پرسشنامه اخذ گردید. لازم به ذکر است برای ارزیابی واحدها از مقیاس فازی (۰/۳ و ۰/۱ و ۰/۱) به نشانه وضعیت بسیار ضعیف تا (۰/۷ و ۰/۹ و ۰/۱) به نشانه وضعیت بسیار قوی (جنگ و تی زنگ^{۴۸}، ۲۰۱۲) استفاده شده است. پس از ادغام نظرات با روش میانگین حسابی، ماتریس بی‌مقیاس وزین معیارهای اصلی چابکی تشکیل شده است (جدول ۱۲).

فاصله از ایده‌آل مثبت و منفی

فاصله هر یک از واحدها از ایده‌آل مثبت و ایده‌آل منفی در جداول (۱۳) و (۱۴) نشان داده شده است.

محاسبه فاصله نسبی و رتبه‌بندی گزینه‌ها

جدول (۱۴) فاصله نسبی و رتبه کلی هر واحد را با توجه به هدف کلی نشان می‌دهد. فاصله نسبی محاسبه شده برای هر واحد بیانگر این حقیقت است که واحد کارگزینی بهترین واحد از منظر معیارهای چابکی بوده و واحدهای برنامه‌ریزی، بازرگانی، فناوری اطلاعات، و مالی و اداری با فاصله کمی از هم به ترتیب بهترین واحدهای بعدی هستند. وضعیت کلی سازمان از نظر معیارهای اصلی چابکی مورد بررسی قرار گرفته که در جدول (۱۶) نشان داده شده است. همانطور که مشاهده می‌شود در سازمان توسعه برق، معیار «غالب آمدن بر تغییر» بهترین وضعیت را نسبت به دیگر معیارهای اصلی دارد و معیارهای «اغناى مشتریان»، «روابط همکارانه» و «اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات» به ترتیب در جایگاه بعدی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان می‌دهد که از نظر خبرگان تحقیق معیار اصلی «روابط همکارانه» با درجه اهمیت (۰/۳۰۱) مهم‌ترین معیار

در ارزیابی چابکی سازمان است. این در حالی است که در سازمان توسعه برق ایران، ویژگی روابط همکارانه، در رتبه سوم قرار گرفته است. همچنین معیارهای اصلی «اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات» (۰/۲۷۷)، «غالب آمدن بر تغییر» (۰/۲۳۸) و «اغناى مشتریان» (۰/۱۸۴) مهم‌ترین معیارهای بعدی در ارزیابی چابکی سازمان شناخته شدند. همچنین اوزان به دست آمده برای معیارهای فرعی چابکی جدول (۱۱)، بیانگر این است که در راستای بهبود معیار اصلی «روابط همکارانه» مهم‌ترین عنصر، معیار فرعی یکپارچه‌سازی (۰/۷۵۴) بوده و معیار فرعی مشارکت‌گروهی (۰/۲۴۵) مهم‌ترین معیار بعدی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت بهبود معیار اصلی روابط همکارانه، ابتدا به شناسایی و بررسی مشارکت‌های درون سازمانی موجود پرداخته و فرآیندهایی را به کار گیرند که علاوه بر یکپارچگی بالا به چابکی هر چه بیشتر واحدهای سازمانی کمک کنند. در راستای بهبود معیار اصلی «اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات»، معیارهای فرعی آموزش (۰/۶۹) و مدیریت اطلاعات (۰/۳۰۹) به ترتیب مهم‌ترین معیارها شناخته شدند. بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت بهبود معیار اهرمی کردن اثر افراد و اطلاعات، راهکارهای توسعه برنامه‌های آموزشی شناسایی شده و ضمن توسعه زیر ساختارهای فناوری اطلاعات، ارتباطات و مدیریت دانش، مکانیزم‌های تقویت ارتباطات اثربخش در تمامی واحدهای سازمان توسعه یابد. به منظور بهبود معیار اصلی «غالب آمدن بر تغییر»، معیارهای فرعی انعطاف‌پذیری (۰/۵۰۸)، کار تیمی (۰/۵۰۱)، سرعت (۰/۲۸۱) و تغییر (۰/۱۴۳) به ترتیب مهم‌ترین معیارها هستند. بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت بهبود این معیار اصلی، ضمن شناسایی فعالیت‌های انعطاف‌پذیر و استفاده از ظرفیت‌های همکاری، بتوانند امکان انطباق هر چه سریع‌تر با شرایط متغیر را فراهم سازند. در راستای تقویت معیار اصلی «اغناى مشتریان»، معیارهای فرعی بازار (۰/۴۸۴)، طراحی (۰/۴۲۹) و کیفیت (۰/۰۸۵) مهم‌ترین معیارها شناخته شدند. بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت تقویت این معیار اصلی، ضمن شناسایی و بررسی بازارهای هدف موجود، از استراتژی‌هایی استفاده کنند که علاوه بر گسترش بازارهای هدف و افزایش کیفیت خدمات،

لین و همکاران (۲۰۱۰)، با استفاده از سنجش‌های آنتروپی و اطلاعات متقابل به ارزیابی چابکی در سازمان‌های شبکه‌ای پرداختند؛ و گانگولی و همکاران (۲۰۰۹)، نیز چابکی سازمان‌ها را با استفاده از روش‌های متریک ارزیابی کرده‌اند؛ وازکوز و همکاران (۲۰۰۷)، یک مدل مفهومی برای تولید چابک بر اساس عناصر سه گانه محرک‌ها، توانمندسازها و پیامدهای چابکی ارائه داده‌اند؛ باقرزاده و همکاران (۱۳۸۹)، به بررسی وضعیت قابلیت‌های چابکی در اداره کل پست مازندران، پرداختند؛ زنجیرچی و الفت (۱۳۸۹)، تأثیر مؤلفه‌های مربوط به فناوری تولید، فناوری محصول و فناوری اطلاعات را بر چابکی در صنعت الکترونیک ایران بررسی کرده‌اند؛ الفت و زنجیرچی (۱۳۸۸)، مدلی برای چابکی سازمانی در صنعت الکترونیک ایران ارائه داده‌اند، در حالی که در تحقیق حاضر شاخص‌های چابکی در سازمان توسعه برق ایران با استفاده از تکنیک‌های FANP و FTOPSIS ارزیابی شد و واحدهای اصلی سازمان بر اساس شاخص‌های مورد نظر رتبه‌بندی شده و راه کارهایی نیز در جهت بهبود وضعیت چابکی سازمان ارائه شده است. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی وضعیت نابی سازمان ارزیابی شود و نتایج آن با تحقیق حاضر مقایسه شود.

بتوانند نیازهای متنوع و متغیر مشتریان را پاسخ دهند. وجه تمایز و تفاوت تحقیق حاضر با تحقیقات قبلی به این شرح است. کاسترو و همکاران (۲۰۱۲)، مفاهیم تولید ناب و چابک را در تدوین برنامه‌ها و ترسیم نقشه راه ملی و بین‌المللی تحقیق و توسعه در بخش تولیدی به کار گرفتند، در حالی که تحقیق حاضر به ارزیابی شاخص‌های چابکی در بخش خدماتی پرداخته است. اینمان و همکاران (۲۰۱۱)، ارتباط بین تولید به هنگام و تولید چابک و تأثیر آن‌ها را بر عملکرد عملیاتی و شرکتی مورد بررسی قرار دادند، اما تحقیق حاضر عملکرد واحدهای مختلف سازمان را بر حسب معیارهای اصلی و فرعی چابکی ارزیابی کرده است. وینود و کوتالینگم (۲۰۱۱)، طراحی و مهندسی به کمک کامپیوتر را به عنوان توانمندسازهای چابکی معرفی کرده‌اند، در حالی که تحقیق حاضر صرفاً به بررسی شاخص‌های اصلی و فرعی چابکی در سازمان مورد مطالعه پرداخته است. ژانگ (۲۰۱۱)، کاربرد سه استراتژی اصلی چابکی (سرعت، پاسخ‌گویی و پیش کنشی) را در انگلستان مورد مطالعه قرار داد، اما در تحقیق حاضر عملکرد سازمان با توجه به چهار بعد اصلی چابکی ارزیابی شده است.

منابع

۱. آذر، عادل و رجبزاده، علی (۱۳۸۱). تصمیم‌گیری کاربردی، تهران: نشرنگاه دانش.
۲. الفت، لعیا و زنجیرچی، سید محمود. (۱۳۸۸). مدلی برای چابکی سازمانی در صنعت الکترونیک ایران. *فصلنامه علوم مدیریت ایران*، سال چهارم، شماره ۱۳. صص ۴۷-۷۴.
۳. باقرزاده، محمد رضا؛ بالوئی جامخانه، عزت الله و معافی مدنی، سید رضا. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت قابلیت‌های چابکی در سازمان‌های دولتی، (مطالعه موردی اداره کل پست مازندران)، *فصلنامه مدیریت*، دوره ۷، شماره ۱۸، صص ۳۷.
۴. جعفرزاد، احمد و شهبایی، بهنام (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر چابکی سازمانی و تولید چابک*. چاپ اول، تهران، مهربان نشر.
۵. زنجیرچی، سید محمود و الفت، لعیا. (۱۳۸۹). نقش فناوری در دستیابی به چابکی در شرکت‌های الکترونیک ایران. *فصلنامه سیاست علم و فناوری*. سال سوم، شماره ۱، صص ۲۹-۴۴.
۶. عطائی، محمد. (۱۳۸۹). *تصمیم‌گیری چندمعیاره فازی*، دانشگاه صنعتی شاهرود، چاپ اول.
7. Agarwal, A., Shankar, R. & Tiwari, M.K. (2007). Modeling agility of supply chain. *Industrial Marketing Management*, Vol. 36, pp. 443-457.
8. Ambrose, C. & Morella, D. (2004). Designing an agile organization. Available at: www.granter.com
9. Baker, P. (2008). The design and operation of distribution centers within agile supply

- chains. *International Journal of Production Economics*, Vol. 111, pp. 27–41.
10. Baramichai, M., Zimmers, E.W. & Marangos, C.A. (2007). Agile supply chain transformation matrix: an integrated tool for creating an agile enterprise. *Supply Chain Management: An International Journal*, Vol. 12 No. 5, pp. 334–348.
11. Castro, H; Putnik, G.D. & Shah, V. (2012). A review of agile and lean manufacturing as issues in selected international and national research and development programs and roadmaps. *The Learning Organization*. Vol. 19 No. 3, pp. 267-289.
12. Chen, C. T. (2000). Extensions of the TOPSIS for group decision-making under fuzzy environment. *Fuzzy sets and systems*, 114(1), 1-9.
13. Chen, T. Y., & Tsao, C. Y. (2008). The interval-valued fuzzy TOPSIS method and experimental analysis. *Fuzzy Sets and Systems*, 159(11), 1410-1428.
14. Cheng-Ru W; Che-Wei, C. & Hung-Lung, L. (2008). A Fuzzy ANP-based Approach to Evaluate Medical Organizational Performance, *Information and Management Sciences*, pp. 53-74.
15. Christopher, M. (2000). The Agile Supply Chain Competing in Volatile Markets. *Industrial Marketing Management*, Vol. 29, 37–44.
16. Costantino, N.; Mariagrazia, D.; Marco, F.; Maria, P. & Agostino, M. M. (2012). A model for supply management of agile manufacturing supply chains. *Int. J. Production Economics*, Vol. 135, pp. 451–457.
17. Ganguly, A., Nilchiani, R., & Farr, J. V. (2009). Evaluating agility in corporate enterprises. *International Journal of Production Economics*, 118(2), pp. 410-423.
18. Goldman, S., Nagel, R., & Preiss, K. (1995). *Agile Competitors and Virtual Organizations: strategies for enriching the customer*. NEW York: Van Nostrand Reinhold: New York: Van Nostrand Reinhold.
19. Gous, O. &. (1998). Strong transitivity, rationality and weak monotonicity in fuzzy pairwise comparisons. *Fuzzy Sets and Systems*, pp. 133-144.
20. Green, j. p. (2006). Determining the Reliability and Validity of Service Quality Scores in A Public Library Context: A Confirmatory Approach. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*. Capella University.
21. Gunasekaran, A. & Yusuf, Y. (2002), “Agile manufacturing: a taxonomy of strategic and technological imperatives”, *International Journal of Production Research*, Vol. 40 No. 6, pp. 1357-85.
22. Hillegersberg, J; et al. (2005). Business agility requirements in financial services. *Journal of Rotterdam School*. Erasmus University Rotterdam.
23. Inman, R.A; Sale, R.S.; Green, K.W. & Whitten, W. (2011). Agile manufacturing: Relation to JIT, operational performance and firm performance. *Journal of Operations Management*. 29, pp. 343–355.
24. Jeng, D. J. F., & Tzeng, G. H. (2012). Social influence on the use of clinical decision support systems: revisiting the unified theory of acceptance and use of technology by the fuzzy DEMATEL technique. *Computers & Industrial Engineering*, 62(3), 819-828.
25. Jin-Hai, L., Anderson, A.R. & Harrison, R.T. (2003). The evolution of agile manufacturing. *Business Process Management Journal*, Vol. 9 No. 2, pp. 170-89.
26. Kisperska-Moron, D. & Swierczek, A. (2009). The agile capabilities of Polish companies in the supply chain: An empirical study. *International Journal of Production Economics*, Vol. 118, pp. 217–224.
27. Krishnamurthy, R. & Yauch, C.A. (2007). *Leagile manufacturing: a proposed*

- corporate infrastructure. *International Journal of Operations and Production Management*, Vol. 27 No. 6, pp. 588-604.
- 28.Lin, C.T., Chiu, H. & Tseng, Y.H., (2006). Agility evaluation using fuzzy logic. *International Journal of Production Economics*. 101(2), pp. 353-368.
- 29.Lin, Y., Desouza, K. C., & Roy, S. (2010). Measuring agility of networked organizational structures via network entropy and mutual information. *Applied Mathematics and Computation*, 216 (10), pp. 2824-2836.
- 30.Lou, P., Zhou, Z., Chen, Y.P. & Ai, W. (2004). Study of multi-agent-based agile supply chain management. *International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, Vol. 23, pp. 197-203.
- 31.Lu, M.S. & Tseng, L.K. (2010). An integrated object-oriented approach for design and analysis of an agile manufacturing control system. *International Journal Advanced Manufacturing Technology*. 48. pp.1107-1122.
- 32.Pan, F. & Nagi, P. (2010). Robust supply chain design under uncertain demand in agile manufacturing. *Computers & Operations Research*. 37. pp. 668 – 683.
- 33.Pan, F. & Nagi, P. (2013). Multi-echelon supply chain network design in agile manufacturing. *Omega*. 41. pp. 969-983.
- 34.Prater, E., Biehl, M. & Smith, M.A. (2001). International supply chain agility: Tradeoffs between flexibility and uncertainty. *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 21 No. 5/6, pp. 823-839.
- 35.Prince, J. & Kay J.M. (2003). Combining lean and agile characteristics: Creation of virtual groups by enhanced production flow analysis. *International Journal of Production Economics*, Vol. 85, pp. 305-318.
- 36.Rahimnia, F. & Moghadasian, M. (2010). Supply chain leagility in professional services: how to apply decoupling point concept in healthcare delivery system. *Supply Chain Management: An International Journal*, Vol. 15 No. 1, pp. 80-91.
- 37.Rahimnia, F., Moghadasian, M. & Costka, P. (2009). Benchmarking leagility in mass services: The case of a fast food restaurant chains in Iran. *Benchmarking: An International Journal*, Vol. 16 No. 6, pp. 799-816.
- 38.Ramesh, G. & Devadasan, S.R. (2007). Literature reviews on the agile manufacturing criteria. *Journal of Manufacturing Technology Management*, Vol. 18 No. 2, pp. 182-201.
- 39.Saaty, T.L. (1996). The analytic network process-decision making with dependence and feedback, Pittsburgh, PA: RWS Publications.
- 40.Sharifi, H. & Zhang, Z. (2001). Agile manufacturing in practice: Application of a methodology. *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 21 No. 5/6, pp. 772-94.
- 41.Sherehiy, B; Karwowski, W. & Layer, J. (2007). A review of enterprise agility: Concepts, framework, and attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37, pp. 445-460.
- 42.Swafford, P.M., Ghosh, S. & Murthy, N. (2008). Achieving supply chain agility through IT integration and flexibility. *International Journal of Production Economics*, Vol. 116, pp. 288-297.
- 43.Torng Lin, C. & et al. (2005). Agility evaluation using fuzzy logic. *Int. J. Production Economics*. pp. 1-16.
- 44.Tsourveloudis, N.C. & Valavanis, K.P. (2002). On the measurement of enterprise agility. *Journal of Intelligent and Robotic System*. Vol. 33, pp. 329-342.
- 45.Va'zquez-Bustelo, D., Avella, L. & Fernandez, E. (2007). Agility drivers, enablers and outcomes: Empirical test of an integrated agile manufacturing model. *International Journal of Operations*

& *Production Management*. Volume: 27 Issue: 12 , pp. 1303 - 1332.

46.Vazquez-Bustelo, D. & Avella, L. (2006). Agile manufacturing: Industrial case studies in Spain. *Technovation*, Volume 26, Issue 10, pp. 1147-1161.

47.Vinodh, S. & Kuttalingam, D. (2011). Computer-aided design and engineering as enablers of agile manufacturing: A case study in an Indian manufacturing organization, *Journal of Manufacturing*

Technology Management, Vol. 22 Issue: 3, pp.405 – 418.

48.Vinodh, S; Devadasan, S.R.; Vimal, K.E.K. & Kumar, D. (2013). Design of agile supply chain assessment model and its case study in an Indian automotive components manufacturing organization. *Journal of Manufacturing Systems*, Volume 32, Issue 4, PP.620-631.

49.Zhang. D.Z. (2011). Towards theory building in agile manufacturing strategies: Case studies of agility taxonomy. *Int. J. Production Economics*. 131. pp. 303–312.

تبیین مدل علی چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور (مورد کاوی: دانشگاه علامه طباطبایی)

*محمدعلی نعمتی **سیدطیبه موسوی امیری

*استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

**کارشناس ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۶/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۴/۲۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تبیین مدل علی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور است که در این پژوهش، دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه تخصصی علوم انسانی در کشور، مورد مطالعه قرار گرفته است. جامعه پژوهش فوق مشتمل بر اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان ستادی دانشگاه علامه طباطبایی بوده که به ترتیب شامل ۴۱۳ و ۱۲۴ نفر است. همچنین تعداد اعضای نمونه با بهره‌گیری از جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، برابر با ۵۲ نفر از مدیران و کارشناسان ستادی و ۱۷۳ نفر از اعضای هیأت علمی این دانشگاه بوده است. در این پژوهش، ابتدا از طریق مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات پیشین در سطوح ملی و بین‌المللی، مطالعه اسنادی منابع مرتبط در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین بر مبنای الگوی ولکواين (۱۹۹۹)، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی - ساختاری، ج) علمی - حرفه‌ای، د) مالی - اعتباری، ه) قانونی - حقوقی و و) فناوری اطلاعات، شناسایی شده و بر آن اساس، مدل علی پژوهش، تبیین گردیده است. سپس بر اساس چالش‌های شناسایی شده و همچنین تلفیق پرسشنامه‌های موجود در این زمینه، پرسشنامه محقق‌ساخته پژوهش تدوین شده است. در ادامه، روایی صوری و محتوایی ابزار پژوهش، از طریق مصاحبه با ۱۲ نفر از متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه تعیین گردیده و روایی سازه مربوط به این ابزار، تأیید چالش‌های شناسایی شده در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین مدل علی مربوط به آن، از طریق تحلیل عاملی تأییدی و روش معادلات ساختاری، صورت پذیرفته است. شایان ذکر است که پایایی پرسشنامه فوق با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۹۵ محاسبه شده است. نتایج حاکی از آن است که تمامی چالش‌های شناسایی شده مطروحه، از سوی پاسخگویان مورد تأیید قرار گرفته و چالش مدیریتی - ساختاری نسبت به سایر چالش‌ها، از دیدگاه آنان، دارای اولویت بالاتری بوده است. علاوه بر آن، نتایج گویای آن است که تفاوتی میان دیدگاه‌های دو گروه از پاسخگویان در ارتباط با چالش‌های شناسایی شده، به تفکیک دانشکده و پست سازمانی، مشاهده نشده است.

واژه‌های کلیدی: دانشگاه، دانشگاه تخصصی، دانشگاه پژوهی، چالش‌ها.

مقدمه

ویژه دانشگاه‌ها نقش محوری را در این زمینه بر عهده خواهند داشت. بدون شک، ایفای نقش هدایت‌گری دانشگاه‌ها در راستای تحقق اقتصاد و توسعه دانش‌بنیان در کشور، مستلزم برخورداری دانشگاه‌ها از مکانیزم واحدی است

دورنمای کلی حرکت کشور بر اساس اسناد و برنامه‌های بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران، دستیابی به اقتصاد و توسعه دانش‌بنیان و تحقق نظام‌های ملی علم، فناوری، نوآوری و کارآفرینی است که نهادهای تولیدکننده دانش به

هیأت علمی و کارکنان دانشگاه و سایر موارد مشابه را برعهده دارد(آلتباخ، ریسبرگ و رامبلی^۳، ۲۰۰۹؛ آلتباخ، ۲۰۱۱).

چنانچه از دانشگاه به مثابه کانون اندیشه‌پردازی و خردورزی در جامعه یاد کنیم، دانشگاه پژوهی کانون تصمیم‌سازی و هوش سازمانی در دانشگاه محسوب خواهد شد. در حقیقت، نقش دانشگاه پژوهی در فرایند تصمیم‌سازی در دانشگاه شامل تبدیل داده و اطلاعات به خرد مدیریتی و همچنین ختم‌مشی‌های اجرایی است(انجل کالدرون و همکاران، ۲۰۱). با توجه به نکات مطروحه فوق و ضرورت ایجاد و توسعه واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های کشور، به ویژه دانشگاه‌های تخصصی که نیاز به تعامل و ایفای نقش گسترده‌تری در جامعه و بخش صنعت دارند، با عنایت به سطوح پایین رشد و بلوغ سازمانی و آسیب‌ها و کاستی‌های متعدد در ساختار و فرایندهای این دانشگاه‌ها، هدف از پژوهش حاضر، تبیین مدل علی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور است که در این پژوهش، دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه تخصصی علوم انسانی در کشور، مورد مطالعه قرار گرفته است. به تعبیری دقیق‌تر، پژوهش فوق در پی پاسخگویی به این پرسش اصلی است که آیا شش گروه چالش‌های شناسایی شده و همچنین مدل تبیین شده در این راستا، در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، مورد تأیید اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان این دانشگاه قرار می‌گیرد.

جایگاه دانشگاه پژوهی در ارتقای کیفیت دانشگاهی

در حقیقت، دانشگاه پژوهی مفهوم جدیدی در حوزه آموزش عالی محسوب نمی‌شود بلکه فکر و ایده آن همزمان با تأسیس نخستین دانشگاه‌های جهان، همواره در ذهن صاحب‌نظران آموزش عالی بوده است، اما به عنوان نخستین مطالعه درون دانشگاهی در حوزه دانشگاه پژوهی، می‌توان به مطالعه بنیانگذاران دانشگاه یل^۴ در ایالات متحده به منظور الگوبرداری ساختار این دانشگاه از ساختار دانشگاه‌های

که همزمان به بهبود درونی و پاسخگویی بیرونی تأکید نماید. به عبارت دیگر، قادر باشد در مرحله نخست، به آسیب‌شناسی درونی ساختار و فرایندهای دانشگاهی به منظور دستیابی به کارآمدی حداکثری این نهادها بپردازد چراکه دانشگاه به عنوان نهادی که قرار است پیشگام هدایت کشور در مسیر تحقق اقتصاد و توسعه دانش‌بنیان باشد، خود باید در سطح قابل قبولی از کارایی و اثربخشی قرار داشته باشد و در مرحله دوم بتواند دانشگاه‌ها را در راستای ایفای نقش برون‌سازمانی خویش و ارائه خدمات اثربخش به جامعه و صنعت یاری رساند. از این مفهوم، مکانیزم و واحد کارآمد در حوزه آموزش عالی و دانشگاه‌ها تحت عنوان «دانشگاه پژوهی»^۱ یاد می‌شود.

در حقیقت، در جوامع پیشرفته امروزی که می‌توان آنان را جوامع اطلاعاتی و دانشی نامید، دانشگاه‌ها ابعاد، کارویژه‌ها و فرایندهای متنوع و در هم تنیده‌ای یافته‌اند. تغییرات سریع و پیچیده محیطی و مسائل پیشرو از قبیل کاهش منابع مالی، انفجار اطلاعات و سرعت شتابان فناوری‌های جدید، تصمیم‌گیری را برای مدیران دانشگاهی بسیار دشوار ساخته است و آنان را ناگزیر از بهره‌گیری هرچه بیش‌تر از پژوهش‌های علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی نموده است که تنها در قالب واحد دانشگاه پژوهی قابل تحقق خواهد بود(ولکواوین^۲، ۲۰۰۸). به تعبیری دیگر، دهه‌های متمادی است که واحد دانشگاه پژوهی در اغلب دانشگاه‌های معتبر جهان با هدف تصمیم‌سازی و انجام مطالعات و پژوهش‌های گسترده و به منظور تأمین اطلاعات مورد نیاز مدیران دانشگاهی جهت اتخاذ تصمیمات اثربخش و همچنین آسیب‌شناسی، مسئله‌گشایی و اطمینان از عملکرد بهینه بخش‌های مختلف دانشگاه، در راستای ارتقای کیفیت کارکردها، فرایندها و خروجی‌های این نهاد تأثیرگذار در جامعه، ایجاد و توسعه یافته است. در حال حاضر، این واحد یکی از ارکان اصلی دانشگاه‌های پیشرو محسوب شده و وظایف متعددی نظیر مشاوره در فرایند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مبتنی بر پژوهش و تهیه گزارش‌های مربوط به تحلیل وضعیت دانشجویان، اعضای

3. Altbach, Reisberg, & Rumble

4. Yale University

1. Institutional Research(IR)

2. Volkwein, J

مهم‌ترین فعالیت‌های انجمن‌های دانشگاه پژوهی می‌توان به اشاعه، نشر اطلاعات و تبادل ایده‌ها در مورد مسائل دانشگاه پژوهی، تداوم توسعه و پیشرفت فعالیت واحدهای دانشگاه پژوهی، انسجام و تعامل میان پژوهشگران واحدهای دانشگاه پژوهی و اشتراک روش‌ها و اطلاعات، توسعه آموزشی عالی به شکل ملی و منطقه‌ای اشاره نمود (و بر^{۱۱}، ۲۰۱۲). در حقیقت، توسعه دانشگاه پژوهی، مدیون ارائه اطلاعات و گزارش‌های آماری دقیق توسط این واحدها به درخواست مدیران دانشگاه‌ها و دولتمردان است که این امر به دلیل اهمیت روزافزون گزارش‌دهی و پاسخگویی در سطوح دانشگاهی و ملی قابل توجه است (کالدرون^{۱۲}، ۲۰۱۱).

از مفهوم دانشگاه پژوهی نظیر سایر مفاهیم حوزه علوم انسانی، تعاریف و تعابیر مختلفی صورت گرفته است، از جمله پیترسون (۱۹۹۹)، دانشگاه پژوهی را مجموعه تحقیقات هدفمندی تعریف می‌کند که برای ایجاد اطلاعات مورد نیاز به منظور سیاستگذاری، برنامه‌ریزی، تخصیص منابع و مدیریت در تمام حوزه‌های کارکردی دانشگاه، به کار می‌رود (پیترسون^{۱۳}، ۱۹۹۹). از دیدگاه زایمر (۱۹۹۵)، دانشگاه پژوهی عبارت از برنامه‌ریزی، هماهنگی، تدوین و انتشار اطلاعات مربوط به ویژگی‌ها و عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است (زایمر^{۱۴}، ۱۹۹۵). سوآپ (۱۹۹۰) مأموریت و کارکرد اصلی دانشگاه پژوهی را حمایت از فرآیند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌داند (سوآپ^{۱۵}، ۱۹۹۰). ولکواين (۱۹۹۹) بیان می‌دارد که دانشگاه پژوهی فعالیتی پژوهشی است که مجموعه اطلاعات دقیق، به‌روز و کارآمدی را به منظور حمایت از فرایندهای سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی فراهم می‌نماید و این امر، موجبات تقویت همکاری‌های دانشگاه و صنعت و همچنین درآمدزایی دانشگاه را ایجاد می‌کند (ولکواين، ۱۹۹۹). علاوه بر تعاریف مطروحه فوق، در این پژوهش، تعریف نعمتی (۱۳۸۹) به دلیل انطباق بیش‌تر با

اسکاتلندی و ایرلندی در سال ۱۷۰۱ میلادی اشاره نمود. علاوه بر آن، دانشگاه یل در سال ۱۸۲۸ میلادی، مطالعه گسترده‌ای در حوزه برنامه‌ریزی درسی انجام داد که این مطالعه در حوزه دانشگاه پژوهی از اهمیت خاصی برخوردار است. اما نخستین واحد دانشگاه پژوهی در سال ۱۹۱۸ در دانشگاه ایلینویز^۵ ایجاد شده است (کراولی^۶، ۱۹۵۹). از سال ۱۹۲۰ فعالیت‌های دانشگاه پژوهی نهادینه شد و بدین ترتیب دفاتر دانشگاه پژوهی^۷ وارد واژگان آموزش عالی شد و اصلی‌ترین کارکردهای اولیه آن‌ها عبارتند از: دستیاری مدیریت دانشگاه در برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی مبتنی بر گردآوری و تحلیل اطلاعات، تهیه گزارش‌ها و تحلیل‌هایی از وضعیت ثبت نام، مسائل دانشجویی، منابع انسانی و هیأت علمی، فضای کالبدی، برنامه درسی و مانند آن (سوآپ و مونتگومری^۸، ۱۹۷۰). در واقع، دهه ۶۵-۱۹۵۵ میلادی به دهه انقلاب دانشگاه پژوهی موسوم شده است، زیرا تعداد دانشگاه‌های دارای واحد رسمی دانشگاه پژوهی در این دهه از ۱۵ به ۱۱۵ دانشگاه افزایش یافت.

امروزه بیش از پنجاه انجمن دانشگاه پژوهی در جهان فعالیت می‌کنند که بیش از چهل و دو انجمن آن در ایالات متحده و مابقی در کشورهای اروپایی، کانادا، استرالیا، پورتوریکو، جنوب شرقی آسیا و آفریقای جنوبی وجود دارند. هر انجمن دانشگاه پژوهی بیش از ده‌ها عضو دارد و معتبرترین آن‌ها، انجمن دانشگاه پژوهی (AIR)^۹ با بیش از ۳۲۰ عضو رسمی در ایالات متحده آمریکا است (اوکیگو^{۱۰}، ۲۰۰۷). در حال حاضر، انجمن‌های دانشگاه پژوهی از طریق ایجاد و گسترش شبکه‌های به هم پیوسته‌ای از واحدهای دانشگاه پژوهی، موجبات توسعه این مفهوم و واحدهای مرتبط با آن را در سطوح ملی و بین‌المللی فراهم می‌آورند. انجمن‌های فوق، علاوه بر ارائه خدمات آموزشی و مشاوره به واحدهای مختلف دانشگاه پژوهی، در امور سیاستگذاری و برنامه‌ریزی دانشگاهی نیز این واحدها را یاری می‌رسانند. از جمله

5. Illinois

6. Cowley, W. H

7. Office of Institutional Research (OIR)

8. Saupe, Joe L & Montgomery

9. Association for Institutional Research (AIR)

10. okigbo

11. webber

12. Calderon

13. Peterson, M

14. Zimmer, B

15. Saupe, J

متوتلی اصلی ارتباط دانشگاه و صنعت مطرح نموده است. شاید یکی از دلایل عدم توفیق کشور در تحقق هدف توسعه همکاری‌های دانشگاه و صنعت طی دهه‌های گذشته، فقدان واحدی تخصصی در ساختار سازمانی دانشگاه‌ها به این منظور بوده است.

ماهیت واحدهای دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها ایجاب می‌کند که این واحدها، بیش از آن که نیروبر بوده و نیاز به کارشناسان متعدد داشته باشند، دانش‌بر بوده و نیاز به نیروی انسانی متخصص و توانمند، واحد سازمانی کوچک، هوشمند، چالاک و ساختار سازمانی افقی، حرفه‌ای و مبتنی بر الگوی کالژی داشته باشند (السن^{۱۶}، ۲۰۱۰). در حقیقت، نقش و وظیفه واحد دانشگاه پژوهی، در ابتدا صرفاً جمع‌آوری اطلاعات، انجام تحلیل‌های اولیه و پیش‌تیبانی اطلاعاتی برای مدیران دانشگاهی بوده است که ارائه گزارش‌های متنوع به مراکز دولتی نیز در کنار آن صورت می‌گرفته است. در اواخر قرن بیستم، بررسی موارد متنوع دیگری نظیر تأمین اعتبارات دانشگاه‌ها از منابع غیردولتی نیز به آن اضافه شد و در نهایت منجر به پویاتر شدن نقش این واحدها به عنوان هسته تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در کلیه برنامه‌های کوتاه و بلندمدت دانشگاه شد (انجل کالدرون و همکاران، ۲۰۱۳).

امروزه دیگر واحد دانشگاه پژوهی تنها به عنوان واحد گردآوری اطلاعات مطرح نیست، بلکه به مثابه منشأ تحولات در دانشگاه، به تحلیل و ایجاد ارتباط میان داده و اطلاعات گردآوری شده با مسائل داخل و خارج دانشگاه، در راستای تبیین پیچیدگی محیط پیرامون و تعامل مستمر با آن و همچنین یافتن راه‌حل‌های اثربخش و راهبردی در این زمینه می‌پردازد (ترنزینی^{۱۷}، ۲۰۱۲).

در تعابیر اخیر از دانشگاه پژوهی، ترنزینی آن را معادل هوش سازمانی تعریف می‌کند و هوش سازمانی را در سه شکل هوش فنی - تحلیلی^{۱۸}، هوش موضوعی - مسئله‌ای^{۱۹} و هوش مفهومی - زمینه‌ای^{۲۰} گروه‌بندی می‌نماید. هوش فنی تحلیلی، خود مشتمل بر دو نوع اطلاعات یا دانش عملی، و

اهداف مطالعه حاضر و همچنین سازگاری با شرایط و اقتضانات خاص نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور، مورد تأکید قرار دارد. وی دانشگاه پژوهی را شامل فرایند گردآوری و بهره‌گیری از داده و اطلاعات، و انجام پژوهش‌های هدفمند به منظور شناسایی و رفع مسائل دانشگاهی و مشاوره به مدیران جهت اتخاذ سیاست‌ها، برنامه‌ها و تصمیمات اثربخش در راستای بهبود درونی دانشگاه، و همچنین برقراری ارتباط پویا با محیط و ارائه خدمات مطالعاتی، تحقیقاتی و مشاوره‌ای اثربخش به مشتریان چندگانه در راستای ارتقای پاسخگویی بیرونی دانشگاه می‌داند (نعمتی، ۱۳۸۹).

پیدایش و نضج مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی در نیمه نخست قرن بیستم میلادی و در دانشگاه‌های ایالات متحده و سپس سایر کشورها صورت پذیرفته است و در حال حاضر، اغلب دانشگاه‌های معتبر جهان، با برخورداری از واحد یا دفتر دانشگاه پژوهی، از خدمات تخصصی درون و برون دانشگاهی آن به خوبی بهره‌مند می‌شوند. دانشگاه پژوهی از دو منظر مفهومی و کارکردی قابل بررسی است. از منظر مفهومی، دانشگاه پژوهی شامل فرایند جمع‌آوری و پردازش داده و اطلاعات درون و برون دانشگاهی به منظور شناسایی و راه‌حل‌یابی جهت رفع کاستی‌های موجود، کمک به جریان تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری مدیران دانشگاهی و سازگاری مستمر، سریع و اثربخش با تغییرات پیشرو است، و از منظر کارکردی نیز مشتمل بر واحد یا دفتری است که فرایندها و کارکردهای فوق را در دانشگاه، پیگیری و محقق می‌سازد. حال با عنایت به مطالب مطروحه، باید به این نکته مهم اشاره نمود که یکی از نقش‌ها و کارکردهای اساسی واحد دانشگاه پژوهی در بعد برون دانشگاهی، تقویت ارتباط دانشگاه با جامعه و صنعت خواهد بود. در حقیقت، این واحد، علاوه بر ارائه خدمات تخصصی به بخش‌های مختلف دانشگاه به منظور رصد، مطالعه و ارائه راهکارهای اجرایی جهت رفع کاستی‌ها و ضعف‌های موجود (در کارکرد درون دانشگاهی)، از طریق برقراری ارتباط و ارائه خدمات مطالعاتی و تحقیقاتی به نهادها و سازمان‌های پیرامون در جامعه (در کارکرد برون دانشگاهی)، خود را به عنوان

16. Olsen, D

17. Patrick T. Terenzini

18. Analytical intelligence

19. Issues intelligence

20. Contextual intelligence

مشاوره‌ای ارائه می‌دهد. در نقش مسئله‌گشایی و راه‌حل‌یابی، متخصص واحد دانشگاه پژوهی، وضعیت موجود دانشگاه را به طور دقیق تعیین نموده و مناسب‌ترین وضعیت مطلوب را با تأکید بر ظرفیت‌ها و توانمندی‌های دانشگاه، ترسیم می‌کند. آنچه مورد تأکید است، ایفای این نقش در کمک به دریافت بودجه و روابط متقابل با دولت است تا تصویر مثبتی از دانشگاه ارائه شود. در نقش تحلیل سیاست‌ها و راهبردها، دانشگاه پژوهی به عنوان یک تحلیلگر یا مشاور، خدمات پشتیبانی لازم در زمینه بهینه‌سازی فرایند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تخصیص منابع را به مدیران دانشگاهی ارائه می‌نماید. در نهایت، متخصص واحد دانشگاه پژوهی در نقش ارزشیابی و پژوهشگری بی‌طرفانه، به مطالعه کیفیت خروجی‌های دانشگاه و گزارش‌دهی عملکرد این نهاد برای مخاطبان خارج از دانشگاه می‌پردازد (ولکویین، ۱۹۹۹).

پیشینه پژوهش

علی‌رغم اهمیت روزافزون مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های معتبر جهان، تحقیقات اندکی در ارتباط با آن در کشور صورت گرفته است که به آنان اشاره می‌شود. نعمتی (۱۳۹۴) در طرحی تحت عنوان "تدوین سیاست‌ها، اهداف، وظایف و جایگاه سازمانی پیشنهادی واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی" به امکان‌سنجی استقرار این واحد در دانشگاه فوق، پرداخته است. همچنین در این طرح دو کارکرد بهبود درونی و پاسخگویی بیرونی در ماتریسی مجزا برای واحد دانشگاه پژوهی دانشگاه علامه طباطبایی بومی‌سازی شده است. در پژوهش دیگری، امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱) الزامات درون و برون دانشگاهی تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های ایران را شامل ده الزام درون دانشگاهی (مشمتمل بر: الزامات علمی و حرفه‌ای، اطلاعاتی، مدیریتی، ساختاری، فرایندی، مالی و اعتباری، امکانات و تجهیزات، فرهنگ دانشگاهی، نیروی انسانی متخصص مورد نیاز و اعتقاد و مشارکت دانشگاهیان) و شش الزام برون دانشگاهی (مشمتمل بر: الزامات فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، قانونی، اهداف و برنامه‌های بالادستی، مکانیزم‌های حمایتی و تشویقی) شناسایی و مطالعه نموده‌اند. همچنین نورشاهی (۱۳۸۴) در پنجاه و دومین نشست رؤسای

شایستگی و مهارت روش‌شناختی و تحلیلی است و در زمینه گردآوری و تحلیل اطلاعات، اندازه‌گیری‌های آماری، توسعه معیارها و نشانگرها و روش‌شناسی تحقیقات تجربی، شبه تجربی، پیمایشی و کیفی و سایر موارد مشابه، مطرح می‌شود، اما این شایستگی به تنهایی کافی نبوده، زیرا تحلیل بدون تشخیص مسئله، در واقع پاسخ بدون پرسش و فرآیند بدون محتوا خواهد بود. هوش موضوعی - مسئله‌ای در واقع به مسائلی مانند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تخصیص منابع می‌پردازد، اما این شایستگی نیز به تنهایی کفایت نمی‌کند، چرا که پرسش‌هایی مطرح خواهد بود که ابزارهای لازم برای پاسخ آن موجود نیست و محتویاتی بدون فرایند خواهند شد. در نهایت، هوش مفهومی - زمینه‌ای، در ارتباط با فهم فرهنگ سازمان و محیط، فهم تاریخی و فهم منطق بازیگران و طرف‌های ذینفع مطرح می‌شود که دو هوش یا شایستگی قبلی از طریق این شایستگی با ویژگی‌های خاص دانشگاه مورد نظر مرتبط و متناسب می‌شود (تریزینی، ۱۹۹۹).

در ارتباط با نقش‌ها و کارویژه‌های دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، ولکویین (۱۹۹۹) الگوی جامعی تحت عنوان الگوی نقش‌های چهارگانه دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، ارائه نموده است که در این پژوهش، و در راستای شناسایی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور و به صورت مطالعه موردی در دانشگاه علامه طباطبایی، الگوی فوق مورد تأکید قرار گرفته است. ولکویین در این الگو، نقش‌های دانشگاه پژوهی را در قالب ماتریسی متشکل از دو محور یا پیوستار ارزیابی و مدیریتی ترسیم نموده است. در این ماتریس، نقش‌های دانشگاه پژوهی در پیوستار ارزیابی، از کارکرد بهبود درونی تا پاسخگویی بیرونی، و در پیوستار مدیریت، از سطوح اداری تا سطوح دانشگاهی مطرح شده است. بنابراین چهار نقش یا کارویژه دانشگاه پژوهی در دانشگاه به ترتیب مشتمل بر: الف) مرجعیت اطلاعاتی و تصمیم‌سازی، ب) مسئله‌گشایی و راه‌حل‌یابی، ج) تحلیل سیاست‌ها و راهبردها، د) ارزشیابی و پژوهشگری، تعریف شده است. در نقش مرجعیت اطلاعاتی و تصمیم‌سازی، دانشگاه پژوهی به اجتماع دانشگاهی را در زمینه آمار پذیرش دانشگاه، ثبت نام، اعضای هیأت علمی و مدارک دانشگاهی اعطا شده و سایر موارد مشابه، خدمات آموزشی و

وبر و جی کوبز^{۲۲} (۲۰۱۳) به بررسی و تحلیل نقش واحد دانشگاه پژوهی در فرایند بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و جهانی شدن آن و همچنین توسعه همکاری‌های علمی و بین‌المللی آنان و افزایش احتمال موفقیت‌شان در رقابت جهانی پیشرو پرداخته‌اند (تیلور، وبر و جی کوبز، ۲۰۱۳). در پژوهشی دیگر، تیلور، هنلون و یورک^{۲۳} (۲۰۱۳) بر این نکته تأکید نموده‌اند که علی‌رغم توسعه مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی طی دهه‌های گذشته در اکثر کشورها و دانشگاه‌های جهان، اما دانشگاه‌های خارج از ایالات متحده هنوز به درک کاملی از نقش و جایگاه این واحد در کمک به آنان در مواجهه با چالش‌های پیشرو نظیر جهانی شدن، پاسخگویی به نیازهای محیطی و رقابت جهانی و بهره‌گیری از دانش و فناوری‌های جدید، در راستای ارتقای عملکرد درونی و بیرونی دانشگاه، نرسیده‌اند و این امر، فرایند دستیابی این دانشگاه‌ها به بلوغ سازمانی به شکلی جامع را به تعویق انداخته است (تیلور، هنلون و یورک، ۲۰۱۳).

ویتچرچ^{۲۴} (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای در زمینه تغییر ماهیت و مرزهای دانشگاه پژوهی، به دگرگونی در ماهیت کار این واحد و نقش‌های اخیر دست‌اندرکاران آن پرداخته و این تغییرات را با نقش‌های جدید کارکنان حرفه‌ای نظام‌های آموزش عالی پیشرو، هماهنگ و در ارتباط دانسته است. وی در پژوهش خویش مطرح نموده که افراد رفته رفته در حال تردد بین مرزها و کمک به توسعه فضای سومی میان حوزه‌های حرفه‌ای و دانشگاهی هستند. این تغییرات در کنار دگرگونی‌هایی که در حال وقوع در آموزش عالی است، به این معنی بوده که افراد متصدی چنین نقش‌های حرفه‌ای، در حال فعال‌تر شدن در زمینه‌های شغلی و مسئولیتی خویش خواهند بود. بنابراین به منظور اثربخشی بیش‌تر عملکرد متخصصان دانشگاه پژوهی در دانشگاه، لازم است تا دست‌اندرکاران این واحد، نگاه‌شان به فراسوی محیط پیرامون خود باشد و علاوه بر عوامل درون‌دانشگاهی، به عوامل بیرونی که گاهی نسبت به عوامل درونی دارای تأثیرگذاری بیش‌تری هستند نیز معطوف شود (ویتچرچ،

دانشگاه‌ها، گزارشی را با عنوان "مقایسه تجربه‌های دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های ایران و آمریکا" ارائه نموده‌اند که در آن تجربه‌های مشابه دانشگاه پژوهی در چند دانشگاه ایران با تجربه‌های واقعی این واحد در شش دانشگاه آمریکایی مورد مقایسه قرار گرفته است. از اهم نتایج به دست آمده آن که تفاوت چشم‌گیری در شمول و جامعیت فعالیت‌های دانشگاه پژوهی در میان دانشگاه‌های ایران و آمریکا، ملاحظه می‌شود و فعالیت‌های دانشگاه پژوهی در ایران تنها در سطح تولید داده و اطلاعات و ترویج آن باقی مانده و به سطوح عمیق‌تر آن یعنی تبدیل داده و اطلاعات به دانش، صورت نمی‌پذیرد. در نهایت، انتظاری (۱۳۸۳) در مطالعه‌ای با عنوان "تحقیقات نهادی، رهیافتی برای بهبود بهره‌وری توسعه دانش در دانشگاه‌های ایران" مهم‌ترین چالش پیشروی دانشگاه‌ها و واحدهای دانشگاه پژوهی در ایران را پایین بودن سرمایه‌گذاری در توسعه و بهره‌وری از دانش عنوان می‌کند و راه‌حل آن را حرکت دانشگاه‌ها در جهت دگرپرسی به سازمان‌های یادگیرنده و دانش‌محور مطرح می‌نماید.

نگاهی کوتاه به حوزه دانشگاه پژوهی گویای آن است که تحقیقات بسیاری در سطوح جهانی و در سایر کشورها در ارتباط با این موضوع، صورت گرفته است. همچنین میزگردها و نشست‌های تخصصی و همایش‌های علمی متعددی در دانشگاه‌های معتبر و انجمن‌های مرتبط با حوزه دانشگاه پژوهی در سطوح بین‌المللی به صورت سالانه انجام می‌شود که دلیلی است آشکار مبنی بر ضرورت و جایگاه مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی، در موفقیت دانشگاه‌های کنونی. در این راستا، کالدران و ماتیس (۲۰۱۳) در تحقیقی تحت عنوان "آینده دانشگاه پژوهی" به بررسی جایگاه واحد دانشگاه پژوهی در کمک به سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری اثربخش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در عصر جهانی شدن، در زمینه پاسخگویی آنان به چالش‌های عظیم پیشرو، نظیر تعدد و تنوع تقاضاهای اجتماعی، کاهش منابع درآمدزای دولتی و توسعه روزافزون دانش و فناوری بشر و لزوم هماهنگی و بهره‌گیری دانشگاه‌ها از این ظرفیت‌ها و فرصت‌های جدید، پرداخته‌اند (کالدران و ماتیس^{۲۱}، ۲۰۱۳). علاوه بر آن، تیلور،

22. Taylor, Webber and Jacobs

23. Taylor, Hanlon and Yorke

24. Whitchurch

21. Calderon and Mathies

صوری^{۲۵} و روایی محتوایی^{۲۶} ابزار پژوهش، از طریق مصاحبه با ۱۲ نفر از متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه در مرحله پیش از اجرا و انجام اصلاحات لازم، تعیین گردیده و روایی سازه^{۲۷} مربوط به این ابزار، و تأیید چالش‌های شناسایی شده در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین مدل علی مربوط به آن، به روش معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم‌افزار ایموس^{۲۸} صورت پذیرفته است. علاوه بر آن، پایایی پرسشنامه فوق با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۹۵ محاسبه شده است. از دیگر سو، به منظور بررسی تفاوت میان دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی با مدیران و کارشناسان دانشگاه علامه طباطبایی، از آزمون t برای گروه‌های مستقل و روش تحلیل واریانس یکراهه بهره‌گیری شده است.

یافته‌های پژوهش

همچنان‌که پیش‌تر اشاره شد، هدف از پژوهش حاضر، تبیین مدل چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور بوده که دانشگاه علامه طباطبایی در سال ۹۳-۹۴ به عنوان مورد مطالعه، در این پژوهش بررسی شده است. در این راستا، ابتدا از میان الگوهای مطرح در این حوزه، الگوی ولکواين (۱۹۹۹) تحت عنوان نقش‌های چهارگانه دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، به عنوان چارچوب اساسی پژوهش، مد نظر قرار گرفت. پس از آن، برمبنای الگوی فوق و مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات انجام شده در این حوزه در سطوح ملی و بین‌المللی و همچنین مطالعه اسنادی منابع و مستندات موجود در دانشگاه علامه طباطبایی، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی- ساختاری، ج) علمی- حرفه‌ای، د) مالی- اعتباری، ه) قانونی- حقوقی و و) فناوری اطلاعات، احصا گردید. در ادامه، بر اساس موارد مطروحه فوق، مدل علی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی تبیین شد و این مدل از دیدگاه اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان دانشگاه فوق مورد بررسی

در نهایت، در پژوهشی که سوآپ و مونتگمری (۱۹۷۰) با عنوان "مأموریت‌های دانشگاه پژوهی" انجام داده‌اند، به جایگاه واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه و وظایف و مسئولیت‌ها و همچنین چگونگی فرایند تبدیل داده‌ها به اطلاعات مدیریتی پرداخته‌اند. در این تحقیق بیان شده است که فرایند دانشگاه پژوهی در هر دانشگاهی بر اساس، و در حمایت از نیازهای اطلاعاتی، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آن نهاد انجام می‌شود.

روش شناسی

پژوهش حاضر در گروه پژوهش‌های غیرآزمایشی قرار گرفته و از نوع توصیفی- زمینه‌یابی است، که در سال ۹۳-۹۴ صورت گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان دانشگاه علامه طباطبایی است که به ترتیب برابر با ۴۱۳ و ۱۲۴ نفر و در مجموع برابر با ۵۳۷ نفر است. با توجه به تعداد اعضای جامعه، نمونه آماری با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، به ترتیب برابر با ۱۷۳ و ۵۲ نفر و در کل برابر با ۲۲۵ نفر برآورد شده است که از این تعداد ۱۸۰ پرسشنامه توسط پاسخگویان تکمیل و مورد تحلیل قرار گرفته است. در این پژوهش، ابتدا از طریق مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات پیشین در سطوح ملی و بین‌المللی، مطالعه اسنادی منابع مرتبط در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین بر مبنای الگوی نقش‌های چهارگانه دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، مطرح شده توسط ولکواين (۱۹۹۹)، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی- ساختاری، ج) علمی- حرفه‌ای، د) مالی- اعتباری، ه) قانونی- حقوقی و و) فناوری اطلاعات، شناسایی شده و بر آن اساس، مدل علی پژوهش، تبیین گردیده است (ولکواين، ۱۹۹۹). سپس بر اساس چالش‌های شناسایی شده و همچنین تلفیق پرسشنامه‌های نعمتی (۱۳۹۴) و امین‌بیدختی و همکاران (۱۳۹۱)، پرسشنامه محقق‌ساخته پژوهش تدوین شده است (نعمتی، ۱۳۹۴؛ امین‌بیدختی و همکاران، ۱۳۹۱). این پرسشنامه بر اساس چالش‌های شناسایی شده فوق، شامل شش مؤلفه اصلی، ۳۲ گویه و یک سؤال باز به منظور دریافت دیدگاه‌های پیشنهادی پاسخگویان بوده است. در ادامه، روایی

25 . Face Validity

26 . content validity

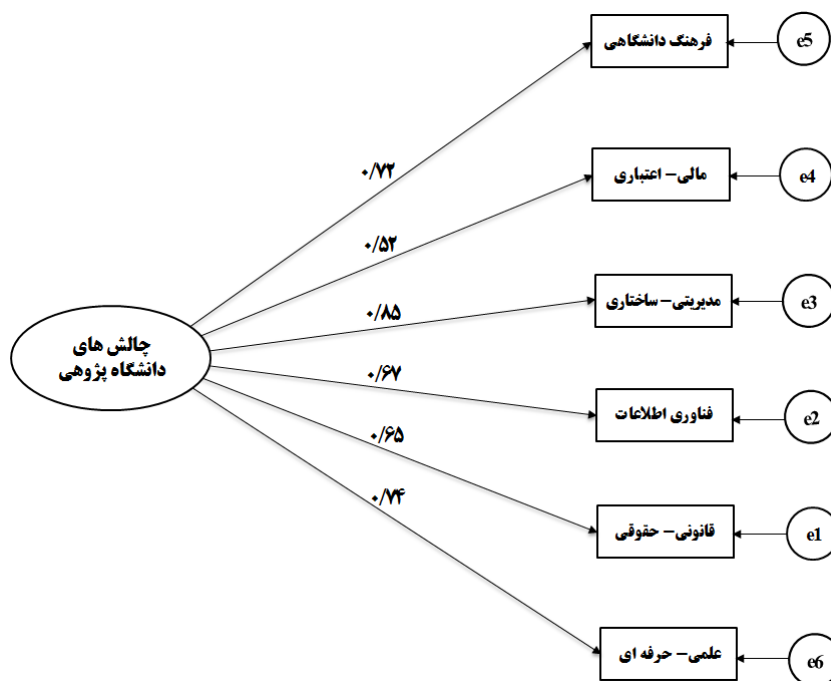
27 . construct validity

28. AMOS

در ذیل، مدل تحلیل عاملی تأییدی چالش‌های دانشگاه فرایند، به روش معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم‌افزار ایموس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته که

قرار گرفت. داده و اطلاعات گردآوری شده حاصل از این فرایند، به روش معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم‌افزار ایموس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته که

شکل ۱: مدل تحلیل عاملی تأییدی چالش‌های دانشگاه پژوهی در حالت ضرایب استاندارد شده



جدول ۱: پارامترها و شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری شده چالش‌های دانشگاه پژوهی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲/۴۰	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۰۹	کمتر از ۰/۱	RMSEA ²⁹ (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹	CFI ³⁰ (برازندگی تعدیل یافته)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	NFI ³¹ (برازندگی نرم شده)
۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹	GFI ³² (نیکویی برازش)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	AGFI ³³ (نیکویی برازش تعدیل شده)

29. Root Mean Square Error Approximation

30. Comparative Fit Index

31. Normed Fit Index

32. Goodness of Fit Index

33. Adjusted Goodness of Fit Index

چالش‌های شناسایی شده در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، مورد تأیید قرار گرفته است. در ادامه، جدول ۲، ضرایب استاندارد نشده و استاندارد شده و همچنین میزان معناداری چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

همانطور که مشاهده می‌شود، در جدول ۲، ضرایب استاندارد نشده، ضرایب استاندارد شده و آماره معناداری مربوط به چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، بر اساس مقیاس اصلی و زیرمقیاس‌های مرتبط با آن، آورده شده است. همچنان که ملاحظه می‌شود، اطلاعات ارائه شده در جداول ذیل حاکی از آن است که تمامی شش گروه از چالش‌های شناسایی شده در ارتباط با تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی با ۹۵ درصد اطمینان، مورد تأیید قرار گرفته است.

همچنان که در شکل فوق ملاحظه می‌شود، در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، از دیدگاه پاسخگویان، چالش مدیریتی-ساختاری، نسبت به سایر چالش‌های شناسایی شده در این زمینه، از اولویت بالاتری برخوردار بوده است. جدول ۱ پارامترها و شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری شده در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی را نشان می‌دهد

به طور کلی، در ارتباط با خروجی نرم‌افزار ایموس، هر یک از پارامترها و شاخص‌های به دست آمده، به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند؛ بلکه این شاخص‌ها در کنار هم معنادار و قابل تفسیر خواهند بود. بنابراین میزان پارامترها و شاخص‌های به دست آمده حاکی از آن است که در مجموع، مدل در جهت تبیین و برازش، از وضعیت مناسبی برخوردار است. به عبارت دیگر، شش گروه

جدول ۲: ضرایب استاندارد نشده و استاندارد شده و میزان معناداری چالش‌های دانشگاه پژوهی

مقیاس	زیر مقیاس	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
	فرهنگ دانشگاهی	۱/۸۴	۰/۷۲	۷/۶۰	۰/۰۰۱
	مالی- اعتباری	۱/۰۱	۰/۵۲	۵/۶۴	۰/۰۰۱
چالش‌های	مدیریتی- ساختاری	۳/۴۷	۰/۸۵	۸/۳۷	۰/۰۰۱
دانشگاه پژوهی	فناوری اطلاعات	۱/۳۱	۰/۶۶	۷/۰۵	۰/۰۰۱
	قانونی- حقوقی	۱/۰۰	۰/۶۵	۶/۹۷	۰/۰۰۱
	علمی- حرفه‌ای	۲/۰۶	۰/۷۵	۷/۷۵	۰/۰۰۱

جدول ۳: تفاوت میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک پست سازمانی

شاخص آماری متغیرها	مجموع مجنورات بین گروهی	درجته آزادی بین گروهی	میلنگین مجنورات بین گروهی	مقدار F	سطح معناداری
فرهنگ دانشگاهی	۱۹/۸۹	۲	۹/۹۴	۱/۰۴	۰/۳۵
مالی- اعتباری	۱۰/۹۳	۲	۵/۴۶	۰/۹۸	۰/۳۷
مدیریتی- ساختاری	۱۴/۶۸	۲	۷/۳۴	۰/۳۱	۰/۷۳
فناوری اطلاعات	۱۶/۲۱	۲	۸/۱۰	۱/۴۴	۰/۲۴
قانونی- حقوقی	۶/۲۶	۲	۳/۱۳	۰/۹۵	۰/۳۹
علمی- حرفه ای	۱۴/۷۳	۲	۷/۳۶	۰/۷۰	۰/۵۰

جدول ۴: تفاوت میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک دانشکده‌های مختلف

شاخص آماری متغیرها	مجموع مجنورات بین گروهی	درجت آزادی بین گروهی	میانگین مجنورات بین گروهی	مقدار F	سطح معناداری
فرهنگ دانشگاهی	۷۰/۷۴	۴	۱۷/۶۸	۱/۹۲	۰/۱۱
مالی-اعتباری	۲۵/۵۲	۴	۶/۳۸	۱/۱۷	۰/۳۲
مدیریتی-ساختاری	۱۸۹/۵۰	۴	۴۷/۳۷	۲/۰۹	۰/۰۸
فناوری اطلاعات	۴۷/۷۰	۴	۱۱/۹۲	۲/۲۱	۰/۰۷
قانونی-حقوقی	۸/۲۱	۴	۲/۰۵	۰/۶۲	۰/۶۵
علمی-حرفه ای	۷۵/۷۰	۴	۱۸/۹۲	۱/۷۹	۰/۱۳

میانگین چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در این دانشگاه، مشاهده نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

دورنمای کلی حرکت کشور بر اساس اسناد و برنامه‌های بالادستی نظام، دستیابی به توسعه مبتنی بر دانش است که نهادهای تولید کننده دانش به ویژه نهاد دانشگاه نقش محوری را در این زمینه برعهده خواهند داشت. بدون شک، ایفای نقش هدایت‌گری دانشگاه، در راستای تحقق توسعه دانشی در کشور، مستلزم برخورداری این نهاد از مکانیزم و واحدی است که همزمان به بهبود درونی و پاسخگویی بیرونی تأکید نماید. به عبارت دیگر، قادر باشد در مرحله نخست، به آسیب‌شناسی درونی ساختار و فرایندهای دانشگاهی به منظور دستیابی به کارآمدی حداکثری نهاد فوق بپردازد، چراکه دانشگاه به مثابه نهاد پیشگام در مسیر دستیابی کشور به توسعه دانشی، خود باید در سطح قابل قبولی از کارایی و اثربخشی قرار داشته باشد و در مرحله دوم بتواند دانشگاه را در راستای ایفای نقش برون سازمانی خویش و ارائه خدمات اثربخش به جامعه و صنعت یاری رساند که این امر در حقیقت، در همان حوزه ارتباط دانشگاه و صنعت قرار می‌گیرد. اهداف ارزشمند فوق از طریق مفهوم و واحد کارآمدی در دانشگاه تحت عنوان دانشگاه پژوهی محقق خواهد شد که علی‌رغم گذشت دهه‌های متمادی از پیدایش و نضج آن در دانشگاه‌های معتبر جهان، هنوز در کشور ما مورد توجه و تأکید قرار نگرفته است. بنابراین با عنایت به نکات مطروحه فوق، هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل علی

علاوه بر آن، در بخش دیگری از این پژوهش، به بررسی تفاوت میان دیدگاه‌های دو گروه از پاسخگویان شامل اعضای هیأت علمی با مدیران و کارشناسان ستادی دانشگاه علامه طباطبایی، در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در این دانشگاه پرداخته شده که اطلاعات مربوط به آن در جدول ۳ آورده شده است.

همانگونه که نتایج مطرح در جدول ۳ نشان می‌دهد، از آن‌جا که مقادیر F به دست آمده، از مقدار F جدول کوچک‌تر است و همچنین از آن‌جا که سطح معناداری آزمون‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان چنین اشاره نمود که تفاوت معناداری میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک پست سازمانی، مشتمل بر دو گروه اعضای هیأت علمی با مدیران و کارشناسان ستادی دانشگاه علامه طباطبایی در ارتباط با میانگین چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در این دانشگاه، مشاهده نشده است. از دیگر سو، جدول ۴ تفاوت میان دیدگاه‌های پاسخگویان در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی را به تفکیک دانشکده‌های مختلف در این دانشگاه را نشان می‌دهد. همانطور که اطلاعات ارائه شده در جدول ۴ نشان می‌دهد، از آن‌جا که مقادیر F به دست آمده، از مقدار F جدول کوچک‌تر است و همچنین از آن‌جا که سطح معناداری آزمون‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان چنین مطرح نمود که تفاوت معناداری میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک دانشکده‌های مختلف دانشگاه علامه طباطبایی، در ارتباط با

ماتیس (۲۰۱۳) و سوآپ (۱۹۷۰) در ارتباط با محورهای مدیریتی - ساختاری، فرهنگ دانشگاهی و علمی - حرفه‌ای، و تحقیق نعمتی (۱۳۹۴)، انتظاری (۱۳۸۳)، ولکواين (۲۰۰۸) و تیلور، وبر و جی کوبز (۲۰۱۳) در ارتباط با محورهای مالی - اعتباری دارای چالش‌های شناسایی شده مشترک بوده است. همچنین نتایج این پژوهش در محورهای فناوری اطلاعات و قانونی - حقوقی با پژوهش کالدرون ماتیس (۲۰۱۳)، تیلور، هنلون و یورک (۲۰۱۳)، ولدن و آلن (۲۰۱۱)، سوآپ (۱۹۷۰)، امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱) و در محور علمی - حرفه‌ای با تحقیق امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱)، تیلور، هنلون و یورک (۲۰۱۳)، ویتچرچ (۲۰۰۸)، نورشاهی (۱۳۸۴)، انتظاری (۱۳۸۳) و سوآپ (۱۹۹۰) انطباق یافته است.

محدودیت‌هایی در ارتباط با انجام این پژوهش مطرح بوده، از جمله این که پژوهش فوق فقط در ارتباط با چالش‌های پیشروی تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی و آن هم به صورت مطالعه موردی، تنها در دانشگاه علامه طباطبایی صورت پذیرفته است و در تعمیم نتایج آن به سایر دانشگاه‌های تخصصی و جامع، باید احتیاط لازم را به عمل آورد و باید متناسب با مقتضیات خود دانشگاه‌ها اقدام نمود. از دیگر سو، با عنایت به مزایای متعدد مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی برای نهاد دانشگاه، پیشنهاد می‌شود که از طریق بهینه‌کاوی تجارب موفق بین‌المللی در این زمینه، و همچنین مطمح نظر قرار دادن شرایط و اقتضات خاص دانشگاه‌های کشور به منظور بهره‌گیری از آن، در راستای راه‌اندازی و توسعه واحد فوق در نظام آموزش عالی کشور سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات مقتضی صورت پذیرد.

علاوه بر آن، نیاز است در راستای توسعه مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی در میان دانشگاه‌ها و دانشگاهیان در کشور، اطلاع‌رسانی و آگاهی‌های لازم از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی اثربخش، ترجمه متون تخصصی معتبر و همچنین برگزاری جلسات هم‌اندیشی و نشست‌های تخصصی، صورت پذیرد.

چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور بوده است که در این پژوهش، دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه تخصصی علوم انسانی در کشور، مورد مطالعه قرار گرفته است.

در این پژوهش، ابتدا از طریق مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات پیشین در سطوح ملی و بین‌المللی، مطالعه اسنادی منابع مرتبط در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین بر مبنای الگوی ولکواين (۱۹۹۹)، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی - ساختاری، ج) علمی - حرفه‌ای، د) مالی - اعتباری، ه) قانونی - حقوقی و و) فناوری اطلاعات، شناسایی شد و بر آن اساس، مدل علی پژوهش، تبیین گردید. سپس بر اساس چالش‌های شناسایی شده و همچنین تلفیق پرسشنامه‌های موجود در این زمینه، پرسشنامه محقق‌ساخته پژوهش تدوین شد. نتایج حاکی از آن است که تمامی چالش‌های شناسایی شده مطروحه و همچنین مدل علی مربوط به آن، از سوی پاسخگویان مورد تأیید قرار گرفته و چالش مدیریتی - ساختاری نسبت به سایر چالش‌ها، از دیدگاه اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان دانشگاه علامه طباطبایی، دارای اولویت بالاتری بوده است.

علاوه بر آن، نتایج گویای آن است که تفاوتی میان دیدگاه‌های دو گروه از پاسخگویان در ارتباط با چالش‌های شناسایی شده، به تفکیک دانشکده و پست سازمانی، مشاهده نشده است که در پژوهش خانم زارع (۱۳۸۹) نیز این نتیجه به تأیید رسیده است.

با عنایت به تحقیقات انجام شده توسط سایر محققان در سطوح ملی و بین‌المللی که در بخش پیشینه پژوهش بدان اشاره شد، شش گروه چالش‌های شناسایی و تأیید شده در این پژوهش در ارتباط با تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی با نتایج حاصل از تحقیق نعمتی (۱۳۹۴)، امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱)، نورشاهی (۱۳۸۴)، کالدرون

Conference on Conference on on Higher Education. Paris, France: UNESCO.

11. Bagshaw, M (1999). *Teaching Institutional Research to the Learning Inhibited Institution. New Direction for IR*. NO. 104. 82 73 , US: Jossey Bass Publishers. Boston: Little Brown.

12. Calderon, A (2011, June). *Challenges and paradigms for institutional research in a globalized higher education system*. Keynote address, Fourth Conference of U.K. and Ireland Institutional Research. London, England.

13. Calderon, A. and Mathies, C (2013). *Institutional Research in the Future: Challenges Within Higher Education and the Need for Excellence in Professional Practice*, *New Direction for Institutional Research*, No. 157, Wiley Online Library.

14. Cowley, W. H. (1959). *Two and a half centuries of institutional research*. In R. G. Axt and H. T. Sprague (Eds), *College-self study: Lectures on institutional research* (pp. 1-16). Boulder, CO: The western interstate commission for Higher education.

15. Institute for the Future (2012). *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: University of Phoenix Research Institute.

16. [Karen L. Webber \(2012\)](#). *The Role of Institutional Research in a High Profile Study of Undergraduate Research. Research in Higher Education*. November 2012, Volume 53, [Issue 7](#), pp 695-716.

17. Knight, William E. Moore, Michael E & Coperthwaite, Corby A (1999). *Knowledge, Skills, and Effectiveness in Institutional Research*, Issue 104, pages 31-39.

18. Knight, William E. Moore (2010). *In their own word: effectiveness in institutional research. Association for institutional research*, number 115. Netherlands: Springer.

19. Olsen, Deborah (2010). *Institutional Research*, *New Directions for IR*, N.111, P.103-111, Jossey-Bass, a Wiley Company .

منابع

۱. امین بیدختی، علی اکبر، نعمتی، محمدعلی و زارع، مریم (۱۳۹۱). ضرورت ایجاد واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه های اسلامی ایران، مدیریت در دانشگاه اسلامی، سال اول، شماره ۱، صص ۹۱-۱۱۳.

۲. انتظاری، یعقوب (۱۳۸۳). تحقیقات نهادی رهیافتی برای بهبود بهره‌وری، توسعه دانش در دانشگاه های ایران، نامه آموزش عالی، شماره ۱، ۲، ۳ و ۴.

۳. جاودانی، حمید (۱۳۹۲). *دانشگاه و جهانی شدن: مفاهیم و رویکردها*، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

۴. زارع، مریم، امین بیدختی، علی اکبر، نعمتی، محمد علی (۱۳۸۹). *الزامات تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه های دولتی شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

۵. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی*، تهران: نشر نی.

۶. نعمتی، محمد علی (۱۳۹۴). *تدوین سیاست ها، اهداف، وظایف و جایگاه سازمانی پیشنهادی واحد دانشگاه پژوهی (IR) در دانشگاه علامه طباطبایی*، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

۷. نورشاهی، نسرين (۱۳۸۴). *مقایسه تجربیات دانشگاه پژوهی در دانشگاه های ایران و آمریکا*، مؤسسه آموزش عالی، پنجاه و دومین نشست رؤسای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهش و فناوری.

۸. یمینی دوزی سرخایی، محمد. (۱۳۸۲). *برنامه ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه ها و تجربه ها*، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

9. Altbach, P (2011). *The past, present, and future of the research university*. In P. Altbach & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence: The making of world-class research universities* (pp. 11-32). Washington, DC: World Bank.

10. Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Report prepared for UNESCO 2009 World

20. Okigbo, C. A (2007). *Institutional Research in Higher Educations*, North Dakota State University.
21. Peterson, Marvin W (1999). *The Role of Institutional Research; from Improvement to Redesign*", *New Direction for IR*, NO.104, P.83-103, US: Jossey-Bass Publishers.
22. Saupe, Joe L & Montgomery, James R (1970). *The Nature and Role of Institutional Research ... Memo to a College or University*. Berkeley, California: Association for Institutional Research.
23. Saupe, Joe L (1990). *The functions of Institutional Research*, (2nd ed.) Tallahassee, FL: Association for Institutional Research.
24. Taylor B. J. and Webber K. L. and Jacobs G. J (2013). *Institutional Research in Light of Internationalization, Growth, and Competition*", *New Direction for Institutional Research*, No. 157, Wiley Online Library.
25. Taylor J. and Hanlon M. and Yorke M (2013). *The Evolution and Practice of Institutional Research*, *New Direction for Institutional Research*, No. 157, Wiley Online Library.
26. Terenzini, Patrick (1999). *On the Nature of Institutional Research and Knowledge and Skills it Requires*. *New Directions for IR*, NO.104, 21-29, US: Jossey-Bass publishers.
27. Terenzini, Patrick (2012). *On the Nature of Institutional Research" Revisited: Plus ça Change... ?*. *Research in Higher Education*, March 2013, Volume 54, Issue 2, pp 137-148.
28. Volkwein, J. Fredericks (1999). *The Four Face of Institutional Research: new directions for institutional research*, no. 104, Winter 1999 © Jossey-Bass
29. Volkwein, J. Fredericks (2008). *The Foundations and Evolution of Institutional Research*, N.141, P.5-20.
30. Whitchurch, C (2008). *Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education*. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.
31. Zimmer, B; JIR (1995). *Achieving quality within funding constraints: the potential contribution of institutional research*, Vol. 4, No.1, pp.74.

شناسایی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها

براساس نظریه داده بنیاد

*محمد شرفی **عباس عباسپور

*دکتری، مدیریت آموزش و عالی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

**دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۹/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۵/۰۲

چکیده

هدف تحقیق حاضر بررسی و شناسایی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری در بین دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌پردازد. روش تحقیق: روش مورد استفاده در این پژوهش از نوع روش تحقیق کیفی و مبتنی بر نظریه برخاسته از داده‌ها است. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد بودند و شیوه نمونه‌گیری مورد استفاده، روش نمونه‌گیری هدفمند بوده است. اطلاعات لازم از طریق هدایت کلیات و مصاحبه نیمه ساختار یافته از ۲۱ نفر از دانش‌آموختگان جمع‌آوری و با استفاده از روش تحلیل محتوا مصاحبه‌ها تحلیل شده است. یافته‌ها: پدیده محوری پژوهش، اشتغال‌پذیری بود. بر اساس بررسی به عمل آمده اشتغال‌پذیری مفهومی چند وجهی است که دارای مجموعه‌ای از عوامل، شرایط، ویژگی‌ها و قابلیت‌ها است و در دنیای کنونی در صورتی که دانش‌آموختگان به مهارت‌های اشتغال‌پذیری تجهیز نگردند موفق به یافتن شغل نخواهند شد. نتیجه‌گیری: نقطه عطف این تحقیق در مقایسه با تحقیقات قبلی شناسایی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری به همراه عوامل، شرایط، زمینه و راهبردهای تقویت آن است و توجه و تمرکز بر این امر مستلزم رویکرد و نگاه سیستماتیک است تا در کاهش بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی نقش ایفا نماید.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، اشتغال‌پذیری، دانش‌آموختگان، نظریه داده بنیاد

مقدمه

اصلی دولت‌ها بوده است (چان و لین، ۲۰۱۵) در کشور ما نیز این امر در سیاست‌های کلی علم و فناوری که اخیراً توسط مقام معظم رهبری ابلاغ گردیده نیز به روشنی بیان شده است. اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها همواره با نظام آموزش عالی و بازار کار مرتبط است و از شاخص‌های کارآیی خارجی دانشگاه‌ها محسوب می‌شود و از این منظر همواره بر نظام‌های آموزش عالی فشار وجود داشته است. از

با توجه به تغییرات سریع بازار کار در سال‌های اخیر تقاضای ارائه برنامه‌های آموزشی مرتبط با زندگی واقعی فراگیران و همسو با نیازهای بازار کار از جانب کارفرمایان، سیاستگذاران، و دیگر کارشناسان از نظام‌های آموزشی افزایش یافته است. همچنین با توجه به افزایش تعداد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و به تبع آن افزایش تعداد پذیرفته شدگان ورود به دانشگاه‌ها زمینه سازی برای اشتغال دانش‌آموختگان و کاهش بیکاری یکی از مأموریت‌های

1. Chan & Lin

مشاغل تناسب وجود نخواهد داشت (هنمان و لیفner^۴، ۲۰۱۰). بررسی صورت گرفته در ارتباط با تحلیل شکاف مهارت‌های دانش آموختگان دانشگاه موناخ با انتظارات کارفرمایان نشانگر ۱۰ مورد مهارت‌هایی است که بالاترین رتبه را دارا بوده‌اند و عبارتند از مهارت‌های ارتباط شفاهی، مهارت‌های بین فردی و همکاران و مشتریان، مهارت‌های ارتباط نوشتاری، توانایی تحلیل و حل مسائل، توانایی ارائه و توسعه ایده‌های جدید، مهارت‌های مدیریت زمان، ظرفیت همکاری و کار تیمی، توانایی به کارگیری دانش در محیط کاری، توانایی مقابله با استرس و فشار کاری و قابلیت یادگیری مهارت‌های جدید (صید نایر، پاتیل و مرتوا^۵، ۲۰۰۹).

براساس نتایج تحقیق ایزدی و همکاران (۱۳۸۹) مهم‌ترین انتظارات کارفرمایان از دانشگاه عبارتند از: تطابق آموزش‌ها با نیازهای بازار کار، افزایش سطح مهارت دانش آموختگان و افزایش سطح کیفی آموزش‌ها. همچنین تحقیق راجع به پیامدهای یادگیری بیانگر این است که فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها مهارت‌های اساسی مورد نیاز کارفرمایان که شامل ارتباطات، تصمیم‌گیری، حل مسئله، رهبری، هوش عاطفی، اخلاق اجتماعی و توانایی کار با افراد دارای پیشینه متفاوت را فرا نمی‌گیرند (صید نیر، پاتیل و مرتوا^۶، ۲۰۰۹).

یکی از تغییرات کلیدی که مؤسسات آموزشی عالی همواره باید مورد توجه قرار دهند این است که متناسب با نیازهای کارفرمایان به منظور تناسب بهتر بین دانش آموختگانی که آن‌ها تربیت می‌کنند و الزامات بازار کار تغییر ایجاد نمایند (پیلای، خان، ایراهیم و رافائل^۶، ۲۰۱۲).

سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران به عنوان یکی از اسناد بالادستی نظام آموزش عالی ویژگی‌های بارز فرد ایرانی در افق ۱۴۰۴ که دانشجویان و فارغ التحصیلان دانشگاه مصادیق بارز آن هستند را چنین معرفی می‌کند: فعال، مسئولیت‌پذیر، ایثارگر، مؤمن، رضایت‌مند، برخوردار از وجدان کاری، انضباط، روحیه تعاون و سازگاری

دیگر سو توسعه آموزش عالی منجر به ایجاد اقتصاد مبتنی بر دانش شده است (دراکر^۲، ۱۹۹۳). از ویژگی‌های این اقتصاد تأکید بر دانش و سرمایه‌های فکری به جای سرمایه‌های فیزیکی و مواد خام است. و تفاوت این الگو با الگوهای قبل در عصر کشاورزی و صنعتی آن است که فعالیت در قالب الگوی جدید نیازمند آگاهی‌ها و آمادگی‌های پایه‌ای است که اکثریت وزن آن را سرمایه انسانی کارا تشکیل می‌دهد.

بر این اساس، در اقتصاد دانایی محور واردات فناوری و تقلید از کشورهای توسعه یافته، بدون توجه به زیرساخت‌های اقتصاد دانایی محور، مشکل گشای مسائل اصلی کشورهای در حال توسعه نخواهد بود (چهاربند و مومنی، ۱۳۹۰). اقتصاد مبتنی بر دانش نیازمند افرادی است با انواع دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌های خلاقیت که توانایی مواجهه با تغییرات سریع را در خود پرورانده باشند (تاملینسون^۳، ۲۰۰۷) تا قادر باشند با وجود این مهارت‌ها و قابلیت‌ها متناسب با نیازهای اقتصاد دانش بنیان عمل نمایند.

بعلاوه امروزه شرکت‌ها بیش از گذشته در بازار کار برای جذب بهترین و با استعدادترین افراد رقابت می‌کنند چرا که آن‌ها بدرستی متوجه شده‌اند که در حال حاضر ایده‌ها و شایستگی‌های منحصر به فرد کارکنان عاملی حیاتی برای موفقیت محسوب می‌شود بنابراین این تغییرات باید در سیاستگذاری‌های مرتبط با تربیت نیروی انسانی متخصص توسط دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی منعکس شود و برنامه‌های درسی آموزش عالی باید منجر به ایجاد توانمندی‌های لازم در فارغ التحصیلان جهت پاسخگویی به نیازهای متنوع و در حال تغییر بازار کار باشند، لذا با توجه به نیازهای روزافزون و متنوع بازار کار و تغییر انتظارات کارفرمایان از نیروی کار، برنامه‌های درسی نیز نیازمند به روزرسانی سریع هستند (جمیری و همکاران، ۱۳۸۹) عدم توجه به این امر منجر به تربیت دانش آموختگانی خواهد شد که بین دانش و مهارت‌های آنان با نیازها و الزامات

4. Hennemann & Linfner

5. Sid Nair, Patil & Mertova

6. Pillai, Khan, Ibrahim & Raphael

2. Druker

3. Tomlinson

متخصص و کارآمد در مشاغل مختلف و تطبیق آن‌ها با پست‌های تخصصی به نحوی که نیل به اهداف سازمانی را برای ما امکان پذیر سازد. اشتغال‌پذیری عبارتست از توانایی بدست آوردن و حفظ کار تمام وقت (هیلاج و پولارد^۸، ۱۹۹۸). یاهاروی اشتغال‌پذیری را تمایل دانش‌آموختگان به نشان دادن ویژگی‌هایی می‌داند که کارفرمایان پیش‌بینی می‌نمایند برای اثربخشی و آینده سازمان‌شان ضروری است (هاروی^۹، ۱۹۹۹). در تعریفی دیگر اشتغال‌پذیری عبارتست از توانایی فارغ‌التحصیلان برای بدست آوردن شغلی رضایت‌بخش (هاروی، ۲۰۰۱). بر اساس اینکه کدام یک از تعاریف ارائه شده از اشتغال‌پذیری را مد نظر قرار دهیم شاخص‌ها، معیارها و نحوه سنجش اشتغال‌پذیری متفاوت خواهد بود. هیلاج و پولارد (۱۹۹۸)، معتقدند که اشتغال‌پذیری شامل چهار عنصر اصلی است که عبارتند از ۱- دارایی‌های اشتغال‌پذیری فرد که شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هاست. ۲- مهارت‌های مدیریت حرفه، شامل مهارت‌های جستجوی شغل ۳- ارائه؛ برای مثال نوشتن رزومه، تجارب کاری و تکنیک‌های مصاحبه ۴- شرایط فردی برای مثال مسئولیت‌های خانوادگی و فاکتورهای بیرونی از قبیل سطح کنونی فرصت‌های شغلی در بازار کار.

از نظر جکسون مهارت‌های اشتغال‌پذیری عبارتند از: کارکردن به طور مؤثر، برقراری ارتباطات مؤثر، خود آگاهی، تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل داده‌ها و استفاده از تکنولوژی، حل مسئله، توسعه ابتکار و عمل، خود مدیریتی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و پاسخ‌گویی، توسعه حرفه‌گرایی (جکسون^{۱۰}، ۲۰۱۵).

زمینه‌سازی برای اشتغال و ایجاد قابلیت‌های لازم در جهت بکارگیری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در بازار کار، یکی از رسالت‌های اصلی و اساسی نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها است و یکی از چالش‌های اساسی دانشگاه در دنیای امروزه، چگونگی طراحی برنامه‌های درسی به گونه‌ای است که

اجتماعی، متعهد به نظام اسلامی، شکوفایی ایران و مفتخر به ایرانی بودن. در نقشه جامع علمی کشور نیز تحت عناوینی مانند «خود باور و متقی»، «مسئول و وظیفه‌شناسی در برابر خود، خدا، خلقت و جامعه»، «متفکر و خردورز»، «مسلط به زبان خارجی»، «توانایی پژوهش بالا»، «انطباق‌پذیر»، «پرسش‌گر و حقیقت‌جو»، «یادگیرنده مادام‌العمر»، «نهادینه‌سازی تعهد و انضباط اجتماعی، قانون‌مداری و روحیه تلاش برای گسترش عدالت و رفاه و سلامت جامعه در دانش‌آموختگان» «صالح»، «فرهیخته»، «سالم و تربیت شده در مکتب اسلام»، «در طراز برترین‌های جهان»، «مرجعیت علمی»، «متقی»، «کارآفرین»، «خودباور»، «خلاق»، «نوآور»، «توانا در تولید علم و فناوری و نوآوری» به ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاه اشاره شده است (باقری، امین و همکاران، ۱۳۹۲)

براساس مطالعات سازمان همیاری اشتغال دانش‌آموختگان جهاد دانشگاهی نرخ بیکاری در بین فارغ‌التحصیلان دانشگاهی ۱۵٫۶ درصد و در کل جامعه ۱۰٫۷ درصد است لذا مهم‌ترین سئوالی که به ذهن خطور می‌کند این است که

چرا فارغ‌التحصیلان دانشگاهی متناسب با نیازهای بازار کار آموزش داده نمی‌شوند و برای اینکه فارغ‌التحصیلان قادر باشند وارد بازار کار شوند چه قابلیت‌ها و ظرفیت‌هایی برای اشتغال نیاز دارند. **پیشینه تحقیق**

علی‌رغم انجام تحقیقات مختلف در خصوص موضوع اشتغال و اشتغال‌پذیری، هنوز تعریف روشنی از اشتغال‌پذیری وجود ندارد (مک کوئید و لیندزی^۷، ۲۰۰۵). در مورد اشتغال تعاریف متعددی ارائه شده و از دیدگاه‌های مختلف (اجتماعی، سیاسی و مدیریتی) به این موضوع نگرینسته شده است. قلی پور، اشتغال را به معنی «عوامل تولید یا ظرفیت‌های موجود» می‌داند (قلی پور، ۱۳۸۱). تعریفی که دانشمندان مدیریت از دیدگاه مدیریتی برای اشتغال ارائه داده‌اند عبارت است از «بکارگیری منطقی نیروهای

8. Hillage & Pollard

9. Harvey

10. Jackson

7. Mcquaid & Lindsay

ظرفیت‌های مهندسی، طراحی مهندسی، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های مدیریت پروژه و مهارت‌های تحقیق و توسعه و دسته سوم مهارت‌های جهانی^{۱۴} شامل آشنایی با موضوعات اجتماعی، سیاسی و جهانی، مباحث بین فرهنگی و میان فرهنگی، جهانی شدن مهندسی، بازارهای کار بین‌المللی و ضرورت‌های محیط کار، اقتصاد کسب و کار و بازار جهانی، راه‌حل‌ها و کاربردهای جهانی (صید نایر، پاتیل و مرتوا، ۲۰۰۹).

دانشنامه برنامه درسی به نقل از مهر محمدی (۱۳۹۲) فهرست مهارت‌های اساسی زندگی متناسب با اقتضات عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات را مشتمل بر دوازده محور می‌داند که عبارتند از: سواد اطلاعاتی (سواد کامپیوتری، جستجوی مؤثر، کنش مسئولانه و هوشمندانه در محیط وب، تسلط به زبان انگلیسی)، دستیابی به سطوح عالی‌تر از یادگیری، مدیریت دانش (خودسازماندهی یادگیری و اعمال آگاهانه مدیریت بر اکولوژی یادگیری خویشتن)، یادگیری مدام‌العمر، خوداتکایی در یادگیری، فهم فناوری، برخورداری از ذهن پرسش‌گر، تقویت تمایل به حضور در متن واقعیت‌ها و طبیعت، تربیت شهروندی، خویشتنداری، مهارت‌های چندفرهنگی، فرد باوری تا مرز خلل به هویت جمعی، خویشتنداری و پرهیز از رفتار غیر اخلاقی.

مطالعه هنمان و لیفتر با عنوان اشتغال‌پذیری دانش آموختگان رشته جغرافیا در آلمان: اختلاف بین دانش کسب شده و ظرفیت‌های مورد نیاز بازار کار را نشان می‌دهد که بین برنامه درسی دانشگاهی و نیازهای بازار کار تناسبی وجود نداشته، بنابراین دانش آموختگان برای مشاغل آتی به طور مناسبی تربیت نمی‌شوند و در پیدا کردن شغل با مشکل مواجه می‌شوند (هنمان و لیفتر، ۲۰۱۰). کتولی و رحمانی (۱۳۸۲)، در تحقیقی با بررسی عوامل مؤثر بر اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزش عالی، نتایج زیر را پیشنهاد نموده‌اند. الف) سرفصل‌های دروس دوره‌های آموزشی بر اساس زمینه‌های شغلی مرتبط بازمینی و تنظیم شوند؛ ب) ارتباط دانشگاه با بخش‌های اجرایی تقویت شود؛ پ) برای ارزیابی فارغ‌التحصیلان، معیارهایی که نمایانگر حداقل دانش

فارغ‌التحصیلان را به مهارت‌هایی تجهیز نماید که آنان را برای کار و فعالیت در دنیای متغیر و رقابتی آماده نماید (ایفنت هالر و جاسپر^{۱۱}، ۲۰۱۴). و این امر از یک سو به ارائه دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز بازار کار از طریق برنامه درسی دانشگاهی مربوط می‌شود و از دیگر سو به تقویت قابلیت‌های خودکارآمدی، اعتماد به نفس و قابلیت خلاقیت نوآوری در دانش آموختگان در جریان تحصیل مرتبط است. (تامیلسون، ۲۰۰۸).

بنابراین عوامل و ویژگی‌های مختلفی در اشتغال یا عدم اشتغال دانش آموختگان دانشگاه‌ها مؤثر است. بررسی تحقیقات مرتبط با اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی بیانگر این است که هر دسته از تحقیقات به مجموعه‌ای از عوامل و عناصر اشتغال فارغ‌التحصیلان اشاره کرده است.

بسیاری از کشورها از قبیل آمریکا، استرالیا طرح‌ها و خط مشی‌هایی برای دانشگاه‌ها در رشته‌هایی از قبیل مهندسی و... دارند تا ویژگی‌های دانش آموختگان را به دقت در برنامه‌های درسی تعریف، پایش و تقویت نمایند برای مثال در استرالیا دانشگاه‌ها بیش از یک دهه است که در ارتباط با مفهوم ویژگی‌های دانش آموختگان و طرح‌هایی برای پرورش قابلیت‌های اساسی دانش آموختگان کار می‌کنند. با تعریف و شناسایی مهارت‌های اشتغال‌پذیری بسیاری از دانشگاه‌ها مهارت‌های دانش آموختگان را به راحتی قادرند رصد نمایند و در صورت لزوم تغییرات لازم را در برنامه‌های درسی مدنظر فراد دهند (صید نایر، پاتیل و مرتوا، ۲۰۰۹).

صید نایر و همکاران مهارت‌های مورد نیاز فارغ‌التحصیلان مهندسی را شامل سه دسته می‌دانند که دسته اول عبارتند از: مهارت‌های نرم^{۱۲} شامل دانش عمومی، مهارت‌های ارتباطی، مدیریت و سازماندهی، مذاکره و بین فردی، اخلاق، همدلی و هوش هیجانی، رهبری و گوش دادن، مدیریت مالی و بودجه‌ریزی و ایمنی؛ دسته دوم مهارت‌های سخت^{۱۳} شامل دانش اساسی، تجربه در مهندسی و موضوع رشته‌ای،

11. Ifenthaler & Jasper

12. Soft skills

13. Hard skills

نظری و توان علمی آنان هستند به صورت استاندارد برای هر رشته تحصیلی تعریف شود.

سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۹)، تحقیقی با عنوان سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد انجام داده‌اند. بررسی تأثیر عامل جنسیت، رشته تحصیلی، داشتن کار دانشجویی و عضویت در تشکلهای دانشجویی، بر روی اشتغال فارغ‌التحصیلان، تفاوت‌هایی را در میزان اشتغال، احساس ثبات شغلی و دارا بودن شغل ثابت به نفع پسران، رشته روانشناسی، افراد دارای کار دانشجویی و افراد فعال در تشکلهای دانشجویی نشان می‌دهد. همچنین فارغ‌التحصیلان از شرایط اجتماعی مرتبط با کار ارزیابی خوبی نداشته‌اند، به طوری که از نظر اکثریت افراد، شانس و

مجتهد زاده و همکاران (۱۳۸۹)، پژوهشی با عنوان دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی حسابداری از منظر استادان دانشگاه، شاغلان در حرفه و دانشجویان حسابداری استان آذربایجان شرقی انجام داده‌اند. هدف این پژوهش بررسی اهمیت و کفایت دانش و مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان رشته حسابداری بوده است. نتایج پژوهش بیانگر برتری آموزش مهارت‌های تجاری و مدیریتی در برنامه آموزشی است.

جدول ۱. عناصر و ویژگی‌های اشتغال‌پذیری از منظر مؤلفان مختلف

ویژگی‌ها	پژوهشگر
عوامل مؤثر بر اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزش عالی (الف) سرفصل‌های دروس دوره‌های آموزشی بر اساس زمینه‌های شغلی مرتبط بازمینی و تنظیم شوند؛ ب) ارتباط دانشگاه با بخش‌های اجرایی تقویت شود؛ پ) برای ارزیابی فارغ‌التحصیلان، معیارهایی که نمایانگر حداقل دانش نظری و توان علمی آنان هستند به صورت استاندارد برای هر رشته تحصیلی تعریف شود	کتولی و رحمانی (۱۳۸۲)
۱- عوامل فردی که به ویژگی‌های بازار کار، جستجوی شغل، انطباق‌پذیری و تحرک مرتبط است ۲- شرایط فردی که به خانواده، فرهنگ کاری و دستیابی به منابع مرتبط است ۳- عوامل بیرونی که با تقاضای بازار کار، عوامل اقتصادی کلان، فاکتورهای استخدام (دیدگاه کارفرمایان) و دیگر عوامل پیش‌تیبان.	(ماکوئید و لیندزی، ۲۰۰۵)
شیوه تفکر: خلاقیت و نوآوری، حل مسئله، تصمیم‌گیری، فراشناخت (یادگیری برای یادگیری) شیوه کارکردن: ارتباطات همکاری و کار تیمی ابزارهای کار کردن: سواد اطلاعاتی- فناوری اطلاعات و ارتباطات زندگی: شهروندی، مهارت کار و زندگی، مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی	(بینکلی، ۲۰۱۲)
۱- دارایی‌های اشتغال‌پذیری فرد که شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش هاست. ۲- مهارت‌های مدیریت حرفه، شامل مهارت‌های جستجوی شغل ۳- ارائه؛ برای مثال نوشتن رزومه، تجارب کاری و تکنیک‌های مصاحبه ۴- شرایط فردی برای مثال مسئولیت‌های خانوادگی و فاکتورهای بیرونی از قبیل سطح کنونی فرصت‌های شغلی در بازار کار.	(هیلاج و پولارد، ۱۹۹۸)
ویژگی‌های دانشی، مهارتی و نگرشی دانش‌آموختگان، محتوای دوره‌های آموزشی دانشگاهی، مهارت‌های فناوری اطلاعات دانش‌آموختگان و قابلیت خلاقیت و نوآوری و خود کارآمدی، اعتماد به نفس	(تامپلسون، ۲۰۰۷)
الف) مرتبط با فرد: اعتماد به نفس، عزت نفس و خود کارآمدی ب) مرتبط با اثرات برنامه درسی دانشگاهی بر روی افراد: فراگیری دانش، مهارت و قابلیت‌های تخصصی مرتبط با	(لوریانی، سیویل، ۲۰۰۷)

رشته تحصیلی	
(شورای ملی تحقیق، ۲۰۱۱)	انواع دانش و مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان برای آمادگی حرفه‌ای عبارتند از : مهارت‌های شناختی (تفکر انتقادی، حل مسئله غیر روتین، تفکر سیستمی) مهارت‌های بین فردی (ارتباطات، مهارت‌های اجتماعی، کار تیمی، حساسیت فرهنگی، کارکردن در تنوع) مهارت‌های درون فردی (خودمدیریتی، مدیریت زمان، توسعه خود، خود تنظیمی، انطباق پذیری)
گریفین، مک گاو، کاری، ۲۰۱۲)	مهارت‌های قرن ۲۱ شامل چهار دسته مهارت می‌شود: شیوه تفکر: شامل خلاقیت و نوآوری، حل مسئله، تصمیم‌گیری، فراشناخت شیوه کارکردن شامل: ارتباطات، همکاری و کار تیمی ابزارهای کارکردن شامل: سواد اطلاعاتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات زندگی در این جهان: مهارت شهروندی، مهارت کار و زندگی، مسئولیت پذیری فردی و اجتماعی
(جاکسون، ۲۰۱۴)	کارکردن به طور مؤثر، برقراری ارتباطات مؤثر، خود آگاهی، تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل داده‌ها و استفاده از تکنولوژی، حل مسئله، توسعه ابتکار و عمل، خود مدیریتی، مسئولیت پذیری اجتماعی و پاسخگویی، توسعه حرفه‌گرایی
(آقاپور، شهلا و همکاران، ۱۳۹۳)	قابلیت اشتغال در بردارنده سه عامل: ۱- مهارت‌های توسعه فردی ۲- مهارت‌های کسب و کار ۳- مهارت‌های آکادمیک است.
عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۳)	مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان در عصر جهانی شدن را شامل مهارت‌های اجتماعی (مهارت ارتباطی) فنی (انعطاف-پذیری کارگروهی و حل مسئله) روش‌شناسی (مهارت سواد رایانه‌ای) و رفتاری (مسئولیت پذیری) می‌داند.

باقری و همکاران (۱۳۹۲)، شایستگی‌های مورد نیاز فارغ‌التحصیلان دانشگاه برای خدمت محوری و تأمین نیازهای جامعه شامل انعطاف‌پذیری، خلاق، نوآور، کارآفرین، منتقدی و وظیفه‌شناس، انطباق‌پذیری، هوشمندی و فراکنشی، روحیه کار تیمی و گروهی می‌داند. در این پژوهش تلاش شده است به این سؤال‌ها پاسخ داده شود: ۱- قابلیت‌های لازم برای اشتغال‌پذیری کدامند؟ ۲- الگوی مفهومی مناسب برای اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی بود که در آن با استفاده از رویکرد نظریه داده بنیاد الگوی مفهومی ارائه شد. رویکرد نظریه داده بنیاد یک نوع روش پژوهش کیفی است که به طور استقرایی یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را به کار می‌گیرد تا نظریه‌ای در باره پدیده

داشتن ارتباطات اجتماعی، مهم‌تر از "مهارت داشتن" ارزیابی شده است. نتایج نیز نشان داده است که دانشگاه مقدمات ورود افراد به بازار کار را فراهم نموده است. توحید راد (۱۳۸۸)، در پژوهش خود به بررسی ویژگی‌های محتوای دروس دانشگاهی با توجه به نیازهای جامعه کنونی پرداخته است؛ نتایج این پژوهش بیانگر این مسئله است که محتوای دروس دانشگاهی باید غنی و در چارچوب نیازهای جامعه، انعطاف‌پذیر و به روز، برانگیزاننده و پرورش دهنده تفکر خلاق و تفکر انتقادی باشد و طوری ارائه شود که آموخته‌ها قابلیت کاربست در موقعیت‌های واقعی را داشته باشد. عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۲)، مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان در عصر جهانی شدن را شامل مهارت‌های اجتماعی (مهارت ارتباطی) فنی (انعطاف‌پذیری، کارگروهی و حل مسئله) روش‌شناسی (مهارت سواد رایانه‌ای) و رفتاری (مسئولیت‌پذیری) می‌داند.

منظور در مرحله کدگذاری باز داده‌های بدست آمده از مصاحبه‌ها به صورت سطر به سطر جهت استخراج مفاهیم اولیه کدگذاری شدند بعد از انجام عملیات کدگذاری باز، در مرحله دوم یعنی کدگذاری محوری، مفاهیم و کدهای باز مشترک و مشابه از نظر معنایی در قالب مقوله‌های عمده طبقه‌بندی شده‌اند در مرحله آخر یا کدگذاری گزینشی باید مقوله هسته انتخاب شده و ارتباط بین کلیه مقولات عمده حول محور مقوله هسته مورد بررسی قرار گیرد. سپس الگوی برخاسته از داده‌ها براساس خط سیر داستان ترسیم شود. در پژوهش حاضر بعد از چندین بار مطالعه و رفت و برگشت‌هایی که میان داده‌ها، مفاهیم، مقوله‌ها و کدها صورت گرفت، مشاهده کردیم که یک مقوله اصلی بیش از همه در داده‌ها و مصاحبه‌ها خود را نمایان می‌سازد که این مقوله که مقوله مرکزی یا پدیده محوری تحقیق قابلیت‌های اشتغال‌پذیری است. نهایتاً براساس مبانی نظریه داده بنیاد پدیده محوری، شرایط علی، زمینه‌ای، میانجی (مداخله‌گر)، و راهبردها و پیامدهای ارائه شد که در ذیل تشریح شده است.

پدیده محوری: ایده، حادثه یا رخدادی است که مفاهیم و مقوله‌ها بر محور آن ایجاد می‌شوند به عبارتی حادثه یا اتفاق اصلی است که یک سلسله کنش‌ها برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود (کوربن و اشتراوس، ۲۰۰۸). در این پژوهش پدیده محوری اشتغال-پذیری بود که سه مقوله اصلی شامل مهارت‌های توسعه فردی، آکادمیک و کسب و کار و ۷ زیر مقوله شناسایی شد که به شرح در جدول ۲ آمده است.

شرایط علی. مجموعه شرایطی است که سبب پیدایش پدیده مورد مطالعه می‌شود (کوربن و اشتراوس، ۲۰۰۸). نتایج تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بیانگر چهار مقوله است که شرایط علی اشتغال‌پذیری به عنوان پدیده مورد مطالعه را تبیین می‌کند این شرایط به شرح در جدول شماره ۳ آمده است.

مورد مطالعه ایجاد کند (کوربن و اشتراوس^{۱۰}، ۲۰۰۸). تئوری داده بنیاد یک روش پژوهشی استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگر در حوزه‌های موضوعی گوناگون امکان می‌دهد تا بجای اتکا به تئوری‌های موجود و از پیش تدوین شده خود به تدوین تئوری و گزاره اقدام نماید. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، نمونه‌گیری هدفمند بود. در نمونه‌گیری هدفمند پژوهشگر با به کار بستن قضاوت و تلاش سنجیده می‌کوشد تا نمونه‌ای که انتخاب می‌کند هر قدر ممکن است معرف جامعه مورد مطالعه باشد (پاشاشریفی، ۱۳۸۳).

در این نمونه‌گیری هدف پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق سرشار از اطلاعات باشد و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری دهد و این کار تا جایی ادامه می‌یابد که اطلاعات اشباع و نظریه مورد نظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شود. در این پژوهش اطلاعات به روش مصاحبه ژرف‌نگر و به صورت نیمه ساختار یافته و با هدایت کلیات گردآوری شده است و مشارکت کنندگان در آن تعداد ۲۱ نفر از دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد گرایش‌های مختلف علوم تربیتی بودند.

یافته‌ها

برای پاسخگویی سؤال اصلی پژوهش یعنی قابلیت‌های لازم برای اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان؛ همانگونه که در روش پژوهش بیان شد داده‌های کیفی از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۲۱ نفر از دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد که ۱۵ نفر آن‌ها مرد و ۶ نفر زن بوده‌اند و تمامی افراد بعد از فراغت از تحصیل شاغل بودند گردآوری و بر اساس نظریه داده بنیاد تجزیه و تحلیل شد. محور تحلیل داده‌ها در نظریه داده بنیاد، کدگذاری براساس سه روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی است پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوا و به شیوه مفهوم‌پردازی، مقوله‌بندی و برقراری ارتباط مفهومی بین خصوصیات مشترک کدهای باز، مفاهیم و مقولات مشخص شد بدین

جدول ۲: پدیده محوری و مقوله‌های مربوط به اشتغال‌پذیری

پدیده محوری	مقوله‌ها	مقولات فرعی	کدهای باز		
اشتغال‌پذیری	مهارت توسعه فردی	مهارت‌های خود مدیریتی	داشتن اهداف و چشم انداز فردی، تنظیم چشم اندازها و ایده‌های خود، ارزیابی و پایش عملکرد خود، داشتن اعتماد و دانش نسبت به ایده‌ها و چشم‌انداز خود، مثبت اندیشی، کار اخلاقی، کار در شرایط تحت فشار، نشان دادن صبر و تحمل، تفکر انتقادی، کارکردن در تنوع، انطباق‌پذیری، فراشناخت،		
	مهارت‌های آکادمیک	اطلاعات تخصصی و رشته ای فرد	فراگیری دانش، مهارت و قابلیت‌های تخصصی مرتبط با رشته تحصیلی، توانایی خواندن و نوشتن و محاسبه نمودن، یادگیری مستمر، مهارت‌های تحقیق، آشنایی با زبان انگلیسی، تجزیه و تحلیل داده‌ها و استفاده از تکنولوژی و فناوری		
	مهارت‌های حل مسئله	مهارت‌های حل مسئله	مهارت‌های حل مسئله	تحلیل واقعیت‌ها، آزمون فرضیه‌ها، تعریف مسئله، عوامل ایجاد مسئله، ارائه راه‌حل‌های خلاق، نو و عملی، حل مسئله به صورت مستقل و با تیم‌ها، به کارگیری مجموعه‌ای از استراتژی‌ها برای حل مسئله، طراحی احتمالات، تدوین و ارزیابی مجموعه‌ای از گزینه‌ها، اخذ تصمیم‌های واقع بینانه و طرح‌های عملی، استفاده از آمارها شامل بودجه‌ریزی، مدیریت مالی برای حل مسائل، حل ملاحظات مشتریان در ارتباط با مسائل پیچیده، اجرا و پایش راه‌حل‌ها، ارزیابی فرایندها و نتایج	
				مهارت‌های ارتباطی	گوش دادن، درک کردن و صحبت کردن به طور واضح، نوشتن به طور مناسب برای افراد مختلف، مذاکره و متقاعدسازی به نحو مؤثر، نشان دادن همدلی، کاردانی، ابراز وجود، درک نیازهای مشتریان و مصرف‌کنندگان، ایجاد ارتباطات و استفاده از شبکه‌ها، اشتراک اطلاعات، پیشنهاد ایده‌ها، تسلط به زبان انگلیسی و دیگر زبان‌ها، خلاصه سازی منطقی اطلاعات یا داده‌ها، مدیریت جلسات
				مهارت‌های کار گروهی	کار کردن با افراد، سنین و جنس مختلف به نحو مؤثر، شناسایی قوت‌های اعضای تیم، شناسایی قوت‌ها و ضعف‌های خود، شناسایی نقش‌های تیم انجام وظایف مورد توافق، نشان دان رهبری به نحو مناسب، مربی‌گری، مشاوره، ایجاد انگیزه در دیگران، ارائه و دریافت بازخورد سازنده، همکاری، مشارکت و استفاده از نتایج تیم
				مهارت‌های ابتکار و عمل	شناسایی فرصت‌های غیر واضح برای دیگران، ارزیابی مزیت رقابتی ایده‌ها، ایده‌ها و راه‌حل‌های نو و خلاقانه، تعیین اعتبار تجاری ایده‌ها، تبدیل ایده‌ها به عمل، استفاده از مجموعه‌ای از روش‌های ارتباطی کسب و کار، بازاریابی یا فروش یک خدمت یا محصول
	مهارت‌های سازماندهی و برنامه‌ریزی	مهارت‌سازماندهی و برنامه‌ریزی	تدوین اهداف قابل حصول و شفاف، تعریف الزامات و استانداردهای کاری، برنامه‌ریزی استفاده از منابع شامل زمان، افراد، منابع مالی و مادی، مدیریت ریسک، برنامه‌ریزی اقتضائی، مدیریت زمان، اولویت‌ها و طراحی مسیرها، مدیریت وظایف: تفویض، هماهنگی، پایش، مدیریت افراد: آموزش، توسعه، ایجاد انگیزه، ارائه بازخورد، سرپرستی، جمع‌آوری، تحلیل، سازماندهی اطلاعات، تصمیم‌گیری مدبرانه و ابتکار عمل، طراحی معیارهای ارزیابی، مشارکت در بهبود مستمر، گزارش پیشرفت‌ها و نتایج		

جدول ۳. شرایط علی اشتغال‌پذیری

مقوله‌ها	کدهای باز
برنامه درسی	برنامه درسی دانشگاهی قدیمی و به روز نشده، کم توجهی به توسعه مهارت اشتغال‌پذیری
عدم ارتباط دانشگاه و صنعت	فقدان ارتباط مناسب بین دانشگاه و صنعت
مدیریت آموزش عالی	رشد کمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
ویژگی‌های بازار کار	تقاضای بازار کار، توسعه رشته‌ها بدون توجه به نیازهای بازار کار و عوامل اقتصادی کلان از قبیل رکود اقتصادی، فاکتورهای استخدام (از دیدگاه کارفرمایان) و دیگر عوامل پیشتیبیان.

شرایط علی

به آن، یا پیامدهای آن مؤثر است. در این پژوهش شرایط میانجی سه مقوله به عنوان شرایط میانجی شامل ویژگی‌های فردی، ارزیابی دانشجویان و شیوه‌های آموزشی شناسایی شد که در جدول شماره ۵ ذکر شده است. همچنین آمایش آموزش عالی - توسعه برنامه‌های آموزش کارآفرینی - توجه به تضمین کیفیت در برنامه‌های آموزشی به عنوان راهبردهای اصلی و توسعه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی - افزایش بهره‌وری به عنوان پیامدهای حاصل از توسعه قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان شناسایی و احصا گردید.

مدل مفهومی اشتغال‌پذیری

همانگونه که در بخش یافته‌ها مطرح شد بر اساس تحلیل داده‌ها شرایط و تعاملات ابعاد ذکر شده شامل شرایط علی، پدیده محوری، زمینه، شرایط میانجی، راهبردها و پیامدها در قالب یک الگوی نظریه برخاسته از داده‌ها در شکل ۱ ترسیم شده است.

زمینه: نشان دهنده شرایط ویژه‌ای است که پدیده در آن قرار دارد. به عبارتی، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده است که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌پذیرد (کوربن و اشتراوس، ۲۰۰۸). شرایط زمینه در این پژوهش شامل دو مقوله برنامه درسی دانشگاه و ارتباط دانشگاه و صنعت است که به شرح در جدول شماره ۴ آمده است. امروزه در کشورهای پیشرفته بیش‌تر مراکز آموزشی از محیط کار و تجربه اندوزی دور نبوده و درهای صنعت و تولید به روی مراکز آموزشی و دانشگاه‌ها باز است. بررسی وضعیت ایران، نشان می‌دهد که بین دانش و تجربه فاصله است؛ به طوری که دانشگاه با صنعت، خدمات و بخش‌های دیگر اقتصادی جامعه ارتباط منطقی و مطلوبی ندارد و خسارت ناشی از این ناهماهنگی‌ها زیان‌بار بوده است. یکی از عمده‌ترین و در عین حال زیان‌بارترین خسارت‌ها، بیکاری دانش‌آموختگان است (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۹، به نقل از کهدویی، ۱۳۸۱)

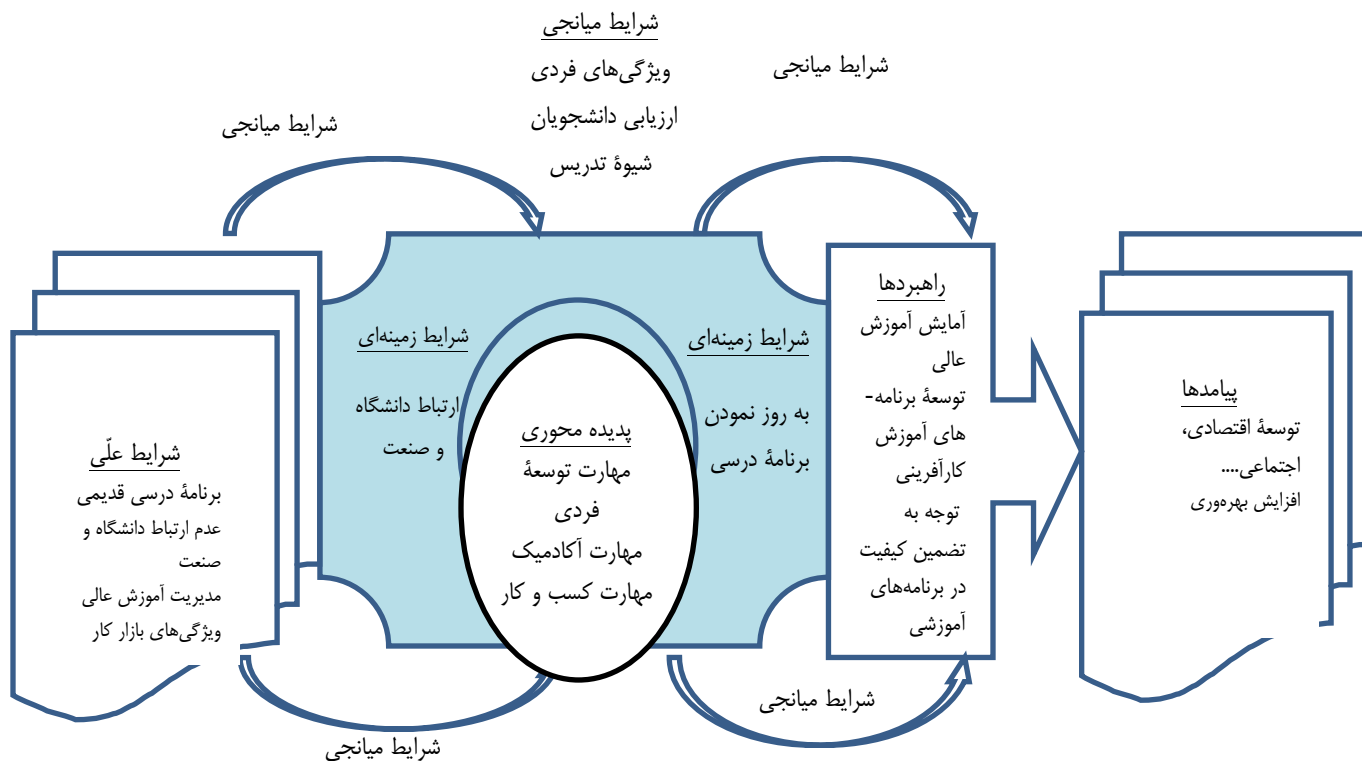
شرایط میانجی: زمینه ساختاری گسترده‌ای است که پدیده (مقوله) در آن رخ می‌دهد و بر چگونگی واکنش نشان دادن

جدول ۴. شرایط زمینه‌ای

مقوله‌ها	کدهای باز	شرایط زمینه‌ای
برنامه درسی دانشگاهی	به روز نمودن برنامه‌های درسی	
ارتباط دانشگاه و صنعت	تقویت ارتباط دانشگاه و صنعت و بخش‌های مختلف	

جدول ۵. شرایط میانجی

مقوله‌ها	کدهای باز	شرایط میانجی
ویژگی‌های فردی	خودکارآمدی، یادگیری مستمر، مهارت‌های اطلاعاتی	
ارزیابی دانشجویان	بازنگری در شیوه‌های ارزیابی و استفاده از شیوه‌های نوین در ارزیابی	
شیوه‌های تدریس	بکارگیری شیوه‌های نوین تدریس	



شکل ۱. مدل مفهومی اشتغال‌پذیری مبتنی بر نظریه داده بنیاد

عواملی است که منجر به افزایش بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها می‌شود. همچنین به روز رسانی برنامه‌های درسی دانشگاهی، توسعه ارتباط صنعت و دانشگاه، تقویت ویژگی‌های فردی از قبیل اعتماد به نفس، خودکارآمدی، توسعه مهارت‌های فردی، آکادمیک و کسب کار، زمینه‌ساز افزایش اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان است بنابراین ابعاد (مؤلفه‌های) الگوی پیشنهادی با تحقیقات و اسناد متعددی همسو و هماهنگ است.

تکنولوژی‌ها و فناوری‌های وارداتی دوخته‌اند، همچنین فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها قادر نیستند آنچه که در دانشگاه فراگرفته‌اند در دنیای واقعی به کارگیرند و آنگونه که نادری بیان می‌دارد شواهد و نتایج تجربی و آماری مبین آن است که در ایران توسعه ظرفیت‌های انسانی (به ویژه از طریق آموزش عالی) رشد چشم‌گیری داشته اما دستاوردها در زمینه استفاده از این ظرفیت‌ها و پیامدهای اقتصادی مورد انتظار، به هیچ وجه مناسب و قابل قبول نبوده است و این امر منجر به ایجاد پارادوکس کمبود نیروی متخصص و بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی شده است (نادری، ۱۳۸۵). همچنین در جامعه دانش‌محور مهارت‌های قدیم که به مهارت‌های یدی و فیزیکی و توانایی‌های فنی مربوط می‌شوند به مهارت‌های جدید یعنی دانش و توانایی عقلانی و ورزیدگی ذهنی یا مهارت‌های نرم^{۱۶} و مهارت اطلاعاتی^{۱۷} تغییر پیدا کرده و از نظر اقتصادی از ساختی انعطاف‌پذیر، نوگرا و رقابتی برخوردار است. این جامعه از نظر نیروی انسانی، نیازمند افرادی با تخصص اما با توانایی انعطاف‌پذیری و مشارکت‌جو در پذیرش مسئولیت‌های متنوع و پیوسته درگیر فرایند آموزش مادام‌العمر است. در چنین جامعه‌ای به خاطر تغییرات سریع تکنولوژیکی و اقتصادی، تغییرات بازار کار قابل پیش‌بینی نیست و ضرورت هماهنگی بین نظام آموزشی بطور کل و بازار کار و استمرار در آن بیش از پیش محسوس است. (عزیزی، ۱۳۸۵) لذا فعالیت سیستم آموزشی باید از تدریس و آموزش به یادگیری و آن هم

اعتبار سنجی الگو: شیوه‌های مختلفی برای اعتبار سنجی در نظریه برخاسته از داده‌ها وجود دارد که در این پژوهش از طریق بازبینی شرکت‌کنندگان و مرور خبرگان استفاده شد و پس از اعمال نظرات اصلاحی مدل نهایی ارائه شد. همچنین بررسی الگوی پیشنهادی و روابط میان متغیرهای الگو بر اساس ادبیات تحقیق، نشان می‌دهد که برنامه درسی قدیمی، فقدان ارتباط دانشگاه و صنعت، رکود بازار کار و عرضه نیرو بیش از تقاضای مورد نیاز بازار کار از جمله

بحث و نتیجه‌گیری

رشد سریع تحولات صنعتی و تکنولوژیکی در سال‌های اخیر سبب شده است تا نهادهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی در فضایی کاملاً تازه به بازنگری اهداف، سیاست‌ها و راهبردهای اجرایی خود با محوریت دانایی بپردازند اطلاع روزآمد برنامه‌ریزان آموزشی از کم و کیف تحولات سایر نهادهای اجتماعی و اقتصادی در تناسب هرچه بیش‌تر این آماده‌سازی و فراهم کردن تمهیدات لازم برای انطباق مناسب‌تر این نظام با تحولات، بسیار تأثیرگذار است. شایستگی‌هایی همچون توانایی برقراری ارتباط در شرایط و اوضاع نوین تکنولوژی، سازگاری و انطباق، قدرت تمیز و تشخیص، کار تیمی و گروهی، حل مسئله، خلاقیت، تفکر انتقادی و نظایر آن مواردی هستند که امروزه به عنوان مهارت‌های اساسی به شمار می‌روند (عزیزی، ۱۳۸۵) برنامه‌های درسی قدیمی و کهنه به عنوان یکی از شرایط علی پدیده فقدان اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها که در آن تأکید و تمرکز بر حفظ و به خاطر سپاری مجموعه‌ای از تجارب یادگیری است که کم‌تر ارتباطی با مهارت و عمل در زندگی واقعی و بویژه آینده شغلی افراد دارد و کم‌تر قابلیت پرورش و توسعه مهارت‌های مذکور را داراست. از دیگر سو فقدان ارتباط مناسب بین دانشگاه و مراکز صنعتی، سازمانی، نهادها و بنگاه‌های اقتصادی و کسب و کار باعث شده تا همواره دانشگاه و صنعت هر یک مسیر خود را طی نمایند و این عدم اطلاع از نیازها و خواسته‌های یکدیگر و فقدان درک و فهم مشترک باعث می‌شود تا فعالیت‌های تحقیقاتی دانشگاه‌ها مورد استفاده صنایع قرار نگرفته و پاسخگوی نیاز آن‌ها نیست و بیش‌تر چشم به

16. Soft skills

17. Information skill

پور، ۱۳۸۳). لذا ایجاد تناسب بین توسعه آموزش عالی با نیازهای استانی، ملی و منطقه‌ای و به عبارتی توسعه هدفمند آن مستلزم توجه ویژه به برنامه‌های آمایش آموزش عالی است و بازنگری در شیوه‌های توسعه آموزش عالی و حذف رشته‌هایی که به حالت اشباع رسیده است و نیازی به تربیت دانش آموخته در آن‌ها وجود ندارد و تأکید و تمرکز بر رشته‌های جدیدی از قبیل فناوری‌های نو، نانو تکنولوژی، هسته‌ای، زیست محیطی، شیلات، بیابان‌زدایی، و غیره که کشور نیازمند آن است.

راهبرد دوم توسعه آموزش کارآفرینی است. امروزه کارآفرینی از عوامل اصلی ایجاد ارزش اقتصادی و ابزار کارآمدی برای کاهش تعداد بیکاران محسوب می‌شود. آموزش کارآفرینی لازمه توسعه کارآفرینی است. آموزش کارآفرینی مهم‌ترین تلاشی است که بستر لازم برای فراگیری دانش و مهارت‌های ضروری به افراد علاقمند بالاخص دانشجویان و دانش آموختگان دانشگاهی که جویای مشاغل ارضاء کننده هستند را فراهم می‌کند. بررسی صورت گرفته بر روی ۲۴۹ نفر از مالکان کسب و کار توسط کایزنر (۱۹۹۰) به منظور شناسایی ویژگی‌های کارآفرینان حکایت از آن دارد که ویژگی‌های کارآفرینان عبارتند از: انرژی، پشتکار، تلاش، جاه‌طلبی، دانش رشته‌ای، درستی و اخلاق، توانایی کار با مردم، خود کنترلی، توانایی تفویض اختیار، استقلال، خلاقیت، حمایت نزدیکان و خانواده، سلامتی کامل، ستیزه جویی، نوآوری، هوشیاری، سرسختی، نیاز به کنترل حوادث، ظاهری جذاب، نیاز به استقلال، نیاز به اثبات کردن خودشان، تمایل قوی به دارایی و ثروت، تمایل قوی به قدرت، عزت نفس قوی. بعلاوه تحقیقات مختلف تأثیر آموزش را بر کارآفرینی نشان داده اند (کارلسون^{۲۰}؛ ۱۹۹۴؛ کارول^{۲۱}، ۱۹۶۵؛ دی‌امبویس^{۲۲}؛ ۱۹۷۴؛ مک مولان و گیلین^{۲۳}؛ ۱۹۹۸؛ چارنی و لیب کیپ^{۲۴}، ۲۰۰۰؛ ادوارد لیچ^{۲۵}؛ ۲۰۰۸). آنگونه که

یادگیری از طریق انجام امور^{۱۸} یا انجام دادن و یادگیری همراه با کار^{۱۹} تغییر ماهیت دهد. یادگیری همراه با کار ابزاری است برای آمادگی شغلی دانشجویان که از طریق کار در محیط واقعی به تقویت اعتماد به نفس دانشجویان و درک بهتر ماهیت و استاندارد مهارت‌های مورد نیاز صنعت در آنان کمک می‌نماید. همچنین مهارت‌هایی از قبیل کار تیمی، حل مسئله، ارتباطات، سواد اطلاعاتی و حرفه‌گرایی که نقش بسزایی در اشتغال‌پذیری دانش آموختگان دارد، کمک می‌نماید (جکسون، ۲۰۱۵). این امر جزء از طریق برقراری ارتباط بین دانشگاه و صنعت و تغییر در فرایندهای یاددهی و یادگیری امکان پذیر نیست. بر این اساس در اینجا به مهم‌ترین راهبردهای پیشرو در جهت تقویت مهارت‌های اشتغال‌پذیری دانش آموختگان می‌پردازیم.

از جمله راهبردهای پیشنهادی جهت زمینه‌سازی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری توجه و تمرکز بر آمایش آموزش عالی است که توسعه هدفمند آموزش عالی را با توجه به زمینه‌های منطقه‌ای، استانی و ملی مد نظر قرار می‌دهد این طرح که یکی از طرح‌های کلان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در برنامه پنجم توسعه بوده است توسعه هدفمند آموزش عالی را دنبال می‌کند و مهم‌ترین اهداف آن عبارتند از: متناسب‌سازی توسعه آموزش عالی با نیازهای استانی، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، ایجاد تناسب بین رشته‌ها و اهداف آموزش عالی (ثمری و گرایی نژاد، ۱۳۹۲). از جمله عوامل مؤثر بر افزایش نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی می‌توان به عدم وجود هماهنگی بین سازمان‌های اجرایی کشور با مراکز آموزش عالی جهت شناخت نیاز بازار کار کشور، عدم وجود آمار و اطلاعات دقیق از وضعیت عرضه و تقاضای نیروی کار، افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو در رشته‌هایی که در جامعه به حالت اشباع درآمده‌اند، گسترش و اشاعه فرهنگ مدرک‌گرایی و عدم توزیع مناسب امکانات و فرصت‌های شغلی برابر در مناطق مختلف کشور به ویژه در مناطق غیرصنعتی و کم‌تر توسعه یافته اشاره کرد (اکبری

20 . Carlson

21 . Carrol

22 . D'Amboise

23 . McMullan and Gillin

24 . Charney and Libecap

25 . Edward Leach

18. Learning by doing

19. Work-integrated learning (WIL)

همچنین از منظر پیامدهای حاصل از اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی بر اساس مدل مفهومی موجود می‌توان به توسعه اقتصادی و افزایش بهره‌وری اشاره کرد. از نقطه نظر توسعه اقتصادی، به باور بسیاری از اقتصاددانان کیفیت ترکیب مطلوب نیروی انسانی ماهر و متخصص، یکی از مهم‌ترین نهادهای تعیین‌کننده رشد و توسعه اقتصادی است و این امر با آموزش و تربیت نیروی انسانی درآمیخته است. از آنجا که آموزش عالی افراد را با مهارت‌های تکنیکی و علمی مناسب تربیت و آماده می‌کند، یکی از عناصر کلیدی در پیوند بین نظریه و عمل جهت تحقق پیشرفت‌های اقتصادی محسوب می‌شوند. در صورتی که نظام آموزش دارای کارکرد مناسب باشد زمینه رشد و توسعه اقتصادی را فراهم می‌نماید و این رابطه مستقیم است به عبارتی نظام آموزشی و کارآموزی کارآمد با نیروی کار دارای بهره‌وری بالا و رشد و توسعه اقتصادی همراه خواهد بود (عزیزی، ۱۳۸۷). در غیر این صورت هزینه‌ها و منابع صرف شده برای آموزش دانشجویانی که بخش مهمی از هزینه‌های دولت را در بر می‌گیرد با اتلاف همراه خواهد بود.

جامعه مبتنی بر دانش بیش‌تر به افراد فرهیخته نیاز دارد تا افرادی که تنها در زمینه خاصی تعلیم یافته‌اند، دانشگاه‌ها باید به منظور پاسخگویی به این تقاضا، با توجه و تأکید بر برنامه‌های آموزش میان رشته‌ای زمینه توسعه و تقویت مهارت مختلف را در دانش‌آموختگان فراهم نمایند و از طریق بازنگری در شیوه‌های آموزش به جای تأکید صرف بر آموزش‌های نظری و تئوری و بکارگیری شیوه‌هایی از قبیل پروژه، کارآموزی هدفمند یا یادگیری همراه با کار، کارورزی و توسعه ارتباط با مراکز صنعتی، نهادهای اجتماعی و سازمان‌های مختلف به منظور تقویت ارتباط بین تئوری و عمل که امری اجتناب‌ناپذیر است گام بردارند، تا دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها در کنار آموزش‌های نظری فرصت کار در پروژه‌های مرتبط با رشته تحصیلی خود را پیدا نمایند و از طریق کار در محیط واقعی مهارت‌های خود را به بوته آزمایش و نقد بگذارند و نیازمندی‌های مهارتی خود را برطرف نمایند. همچنین زمینه‌سازی نسبت به معرفی

اریکلا (۲۰۰۰) بیان می‌دارد هدف کارآفرینی، آموزش دانشجویان برای خلاقیت بیش‌تر، نوآوری بیش‌تر و سودمندی بیش‌تر است. بنابراین توجه و تمرکز بیش‌تر بر توسعه آموزش کارآفرینی زمینه‌ساز فراهم آوری قابلیت اشتغال‌پذیری در دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است و به توسعه کسب و کارهای کوچک و متوسط کمک می‌نماید. راهبرد دیگر تضمین کیفیت برنامه‌های آموزشی است. دانشگاه‌ها از جمله مهم‌ترین نظام‌های اجتماعی هستند و رشد و توسعه سایر نظام‌ها به کیفیت آن‌ها وابسته است. بنابراین بهبود کیفیت نظام آموزش عالی به طور اعم و دانشگاه‌ها به طور اخص یکی از دغدغه‌های اصلی هر کشور به حساب می‌آید. با توجه به این نقش کلیدی و جایگاه دانشگاه‌ها و حساسیت بالای مردم نسبت به عملکرد این نهادها و مؤسسات آموزشی (علاقه بند، ۱۳۹۲)، باید در هر دو بُعد کمی و کیفی به صورت موزون و متعادل رشد نمایند. نگاهی به تحولات نظام آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی و تعداد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاه‌ها و بهبود و ارتقاء آن است. بهبود و ارتقاء کیفیت مستلزم استقرار یک ساز و کار مناسب ارزیابی است تا از این طریق بتوان اطمینان حاصل نمود تا فعالیت‌های مؤسسات آموزش عالی در ابعاد آموزش، پژوهش و ارائه خدمات فنی و تخصصی از کیفیت لازم برخوردار است. اصول تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها، توجه به کیفیت، مسئولیت مضاعف همه اعضای مؤسسات آموزشی بوده و کلیه افراد موظفند کیفیت را در همه فعالیت‌ها مورد ارزشیابی قرار دهند. همچنین نتایج تحقیقات بیانگر ارتباط مثبت بین سطح کیفیت آموزش فرد و توانمندی‌های وی برای ورود به بازار کار یا قدرت حل مسائل و تصمیم‌گیری صحیح است (محمد زاده نصر آبادی و همکاران، ۱۳۸۵) در صورتی که این مهم به خوبی طراحی و پیاده‌سازی شود قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان و تناسب آن با نیازهای بازار کار به عنوان کارایی خارجی نظام‌های آموزش عالی مد نظر قرار گرفته و تقویت می‌شود.

مهارت اعتماد به نفس و خودکارآمدی، مثبت اندیشی، مهارت‌های ارتباطات و کار تیمی، مهارت مصاحبه، مهارت رزومه نویسی، مهارت ارائه، هوش هیجانی، مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات از طریق مراکز مشاوره و راهنمایی و همچنین مراکز کارآفرینی دانشگاه می‌تواند زمینه ورود دانش آموختگان به بازار کار را تقویت نماید.

رشته‌های مختلف دانشگاهی به دانشجویان و آینده شغلی که در انتظار آنان است و بیان انتظاراتی که سازمان‌های مقصد از دانش آموختگان این رشته‌ها دارند، برای هر یک از رشته‌های دانشگاهی بر اساس اهدافی که در راه‌اندازی و تأسیس آن رشته ذکر شده است ضروری است علاوه در کنار آموزش‌های تخصصی، آموزش مهارت‌های ویژه از قبیل

منابع

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*. شماره ۲، صص ۸۶-۵۷

۱۰. صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۸۵). وضعیت اشتغال دانش آموختگان زن: مطالعه موردی. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. صص ۶۰-۴۱، (۲)، ۱۲.

۱۱. عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی: تاملاتی بر نظرات دانشجویان. سال اول، شماره دوم، ۲۹-۱.

۱۲. عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۵). *درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران با تأکید بر علوم انسانی*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. چاپ اول

۱۳. علاقه بند، علی (۱۳۹۲). *مقدمات مدیریت آموزشی*. نشر روان

۱۴. قلی‌پور، رحمت‌الله (۱۳۸۱). علل و عوامل بیکاری. *ماهنامه کار و جامعه*، شماره ۴۳، ۳۵-۴۱.

۱۵. کتولی، علی و رحمانی، رامین (۱۳۸۲). چالش‌های نظام آموزش عالی در ارتباط با اشتغال فارغ‌التحصیلان. مجموعه مقالات *اولین همایش اشتغال و نظام آموزش عالی*.

۱۶. مجتهد زاده و همکاران (۱۳۸۹). دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای دانش آموختگان مقطع کارشناسی حسابداری دیدگاه استادان دانشگاه، شاغلان در حرفه و دانشجویان حسابداری (بررسی موردی: استان آذربایجان غربی). *فصلنامه دانش حسابداری*. سال اول. شماره ۱، ۷۳-۸۷.

۱۷. محمد زاده نصر آبادی، مهناز و همکاران (۱۳۸۵). وضعیت اشتغال، توانمندی شغلی و موفقیت شغلی دانش‌آموختگان آموزش‌های عالی علمی-کاربردی در بخش

۱. آقاپور، شهلا و همکاران. (۱۳۹۳). نقش مهارت‌های کلیدی در شکل‌گیری قابلیت اشتغال دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. ۴۱-۵۶.

۲. اکبری پور، صفدر (۱۳۸۳) «نگاهی به وضعیت اشتغال و بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی»، *ماهنامه کار و جامعه*. شماره ۵۳، صص ۴۳-۴۶

۳. ایزدی، صمد و همکاران (۱۳۸۹). ارزیابی وضعیت اشتغال دانش آموختگان دانشگاه جامع علمی و کاربردی. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*. سال سوم، شماره ۲، ۲۴-۱

۴. باقری، امین و همکاران. (۱۳۹۲). شایستگی‌های شغلی دانش آموختگان دانشگاه اسلامی. *فصلنامه دانشگاه اسلامی*. شماره،

۵. پاشاشریفی، حسن (۱۳۸۳). *روشهای تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات سخن.

۶. توحید راد، زکیه (۱۳۸۸)، بررسی ویژگیهای محتوای دروس دانشگاهی با توجه به نیازهای جامعه کنونی. چکیده مقالات نهمین همایش سالانه *انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. تبریز: دانشگاه تبریز.

۷. جمیری، وحیده و همکاران (۱۳۸۹). بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته کارشناسی مهندسی معماری با نیازهای بازار کار در ایران. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. سال ۱، شماره ۲، صص ۱۳۳-۱۱۱.

۸. چهاربند، فرزانه؛ مومنی، فرشاد (۱۳۹۰). چالشها و چشماندازهای توسعه مبتنی بر دانایی در ایران: نگاه از زاویه آموزش پایه. *فصلنامه پژوهشهای رشد و توسعه اقتصادی*. سال اول، شماره چهارم، صص ۷۵-۱۱۵

۹. سعیدی رضوانی، محمود؛ محمدحسین زاده، معصومه؛ باغلی، حسین (۱۳۸۹). *سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان*

کشاورزی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. دوره ۱۲، شماره ۱ شماره ص ۱۸. دانشنامه برنامه درسی (۱۳۹۲) مهارت‌های اساسی زندگی در عصر فاوا. تاریخ دریافت ۹۳/۱۰/۳۰
<http://www.daneshnamehicsa.ir/default.aspx?pagenam=pages&id=84>
 ۱۹. نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۵). پارادوکس کمبود نیروی انسانی متخصص و بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی. کار و جامعه. شهریور و مهر ۱۳۸۵ - شماره ۷۵ و ۷۶، ۹۳-۴
 ۲۰. ثمری، عیسی و گرائی نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲). نگاهی به جایگاه مفهومی آمایش آموزش عالی در آمایش سرزمین: راهنمایی برای توسعه دانشگاهی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. سال پنجم، شماره سوم، ۱۴۲-۱۱۷

20. Bennett, N., Dunne, E. and Carre', C. (1999), Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, Vol. 37, pp. 71-93.

21. Binkley, M. E. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. In p. M. Griffin. Springer.

22. Carlson, S. (1994) Entrepreneurship education for the multiple cognitive developmental levels of third graders: Differential impacts of three experience-based programs. Doctoral Dissertation,

University of California. Los Angeles.

23. Carroll, J. (1965), *The Filipino Manufacturing Entrepreneur*. New York, NY: Cornell University

24. Chan, Sheng-Ju., & Lin, Liang-Wen (2015). Massification of Higher Education in Taiwan: Shifting Pressure from Admission to Employment. *Higher Education Policy*. 28, 17-33

25. Charney, A. & Libecap, G.D. (2000). Impact of entrepreneurship education.

Insights: A Kauffman Research Series (Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership).

26. Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd Edition. Los Angeles: SAGE Publications

27. D'Amboise, G. (1974). Personal characteristics, organizational practices and managerial effectiveness: a comparative study of French- and English speaking Chief executives in Quebec Doctoral dissertation, University of California. Los Angeles

28. Drucker, P. F. (1993) *Post-capitalist society* (Oxford, Butterworth Heinemann).

29. Edward Leach, C (2008). An Investigation of Training in Creative Problem Solving and its Relationship to Affective and Effective Idea Generation of Entrepreneurial Learners., *Doctoral dissertation* Graduate School of Computer and Information Sciences Nova Southeastern University.

30. Erkkila, K. (2000). *Entrepreneurial education Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York, NY: Garland Publishing

31. Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer

32. Harvey, L. (1999). *Employability Audit Toolkit*. Birmingham: Centre for Research into Quality.

33. Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109.

34. Helyer, Ruth (2011). Aligning higher education with the world of work. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. Vol. 1 No. 2, pp. 95-105

35. Hennemann, s., & Liefner, I. (2010). Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competences Required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215–230.
36. Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: Department for Education and Employment (DfEE), Research Brief No. 85, Department for Education and Employment, London, available at: www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB85.doc
37. Ifenthaler, D (2014). *Curriculum Design for the Twenty-First Century*. pp1-14, springer.
38. Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220-242.
39. jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice,. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350-367.
40. Lorraine, D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277 – 289.
41. McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197–219.
42. National Research Council. (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. J.A. Koenig, Rapporteur. Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
43. Nguyen Danh Nguyen, Yanagawa Yoshinari, Miyazaki Shigeji, (2005). University education and employment in Japan: Students' perceptions on employment attributes and implications for university education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 13 Iss: 3pp. 202 – 218.
44. Pillai, S., Khan, M. H., Ibrahim, I. S., & Raphael, S. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher education*(63), 187-204.
45. Sid Nair, C., Patil, A., & Mertova, P. (2009). Re-engineering graduate skills – a case study. *European Journal of Engineering Education*, 34(2), 131-139.
46. Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 29(No. 1), 49–61.
47. Tomlisons, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285–304.

دانشگاه در ایران و همگرایی آن‌ها با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده

(مطالعه موردی: دانشگاه علامه طباطبایی)

* سعید غیائی ندوشن ** کامران مالک‌پور لپری

* استادیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

** کارشناس ارشد، برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۸/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۴/۲۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی دانشگاه‌های ایران و همگرایی آن‌ها با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده است که به طور موردی دانشگاه علامه طباطبایی را مورد بررسی قرار گرفته. روش پژوهش کمی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش کلیهٔ اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به خدمت بوده‌اند و تعداد آن‌ها برابر با ۴۰۰ نفر بود، است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۱۰۰ نفر به عنوان نمونهٔ پژوهش انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامهٔ محقق ساخته‌ای بود که محقق پس از استخراج مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده آن را در ۴۶ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف تدوین کرده است. برای تعیین صحت روایی این ابزار از نظرات متخصصین و خبرگان در این زمینه استفاده شده است. و برای اطمینان از پایایی پرسشنامه از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است: که نتایج بدست آمده برای گویه‌ها ۰/۸۷ گزارش شده است. برای تحلیل داده‌ها از دو بخش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در قسمت آمار توصیفی از آماره‌هایی از قبیل میانگین، انحراف استاندارد و فراوانی استفاده و در سطح آمار استنباطی از آزمون T تک نمونه‌ای برای پاسخ به سؤالات پژوهش و از آزمون تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی (HSD) برای مقایسهٔ متغیرهای دموگرافیکی استفاده شد. طبق یافته‌های تحقیق هر شش مؤلفهٔ دانشگاه سازگار شونده در دانشگاه علامه طباطبایی بیش‌تر از حد وسط گزارش شده‌اند. یعنی اینکه وضعیّت موجود دانشگاه علامه طباطبایی از نظر همگرایی با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده نسبتاً خوب است.

واژه‌های کلیدی: دانشگاه، دانشگاه‌های ایران، دانشگاه سازگار شونده.

مقدمه

اقتصاد آموزش عالی روبه رو شده است (تاشیلر^۱، ۲۰۰۸). از طرفی، از سیستم‌های سنتی سازماندهی و مدیریت دانشگاه‌ها به عنوان سازماندهی پیچیده و پویا انتظار می‌رود که منطق این پیچیدگی‌ها را درک کند و برای حفظ و

مطالعات آموزش عالی نشان می‌دهد که محیط بیرونی دانشگاه و همچنین سیستم‌های دانشگاهی با چالش‌ها و پیچیدگی فراوانی از جمله تغییر در سیستم‌های آموزش عالی، تغییرات و پویایی فراوانی در بازاریابی آموزش عالی،

نوینی می‌تواند به ماندگاری و پویایی دانشگاه‌ها کمک کند؟ (میرکمالی، فرهادی راد، ۱۳۹۰).

امروزه دانشگاه واژه‌ای چند معنایی است: محل آموزش، محل ارائه درس، محل تربیت کارشناسان مورد نیاز سازمان‌ها، محل پژوهش، محل انتقاد از سیستم‌های اجتماعی، فرهنگی، علمی، محل اندیشه ورزی و خلاقیت و نوآوری و... همه این کارکردهای متنوع و متضاد در موقعیت‌هایی تحقق می‌پذیرند یا انتظار می‌رود تحقق یابند، دانشگاه نامیده می‌شوند؛ بنابراین واژه دانشگاه، معانی و مفاهیم متنوعی را در برمی‌گیرد و توجه به تنوع معانی و مفاهیم دانشگاه‌ها از طریق کارکردهایی که می‌توانند داشته باشند، امری اساسی است (یمینی، ۱۳۸۲).

یکی از کارکردهای اساسی دانشگاه کارکرد سازگاری است (یمینی، ۱۳۸۸). سازگاری دانشگاه با محیط بیرونی لازمه حیات، فعالیت و تکامل دانشگاه است. مارچ^۳ (۱۹۹۵) اعتقاد دارد که سازگاری پایه و اساس ماندگاری و بقا سازمان‌هاست و سازمان‌هایی که توان سازگاری با محیط بیرونی را نداشته باشند، محکوم به فنا هستند. سازمان‌ها برای اینکه بتوانند به گونه‌ای مناسب با محیط بیرونی سازگاری پیدا کنند، ابتدا باید تحلیل درست و منطقی از محیط بیرونی داشته باشند. بر اساس نظریه پیچیدگی می‌توان گفت محیط بیرونی دانشگاه پیچیده است و متغیرهای فراوانی در آن وجود دارد که بر دانشگاه تأثیر گذاشته و از آن تأثیر می‌پذیرند. نظریه آشوب بیانگر این است که محیط به طور کلی جهان، نظامی آشوبناک، غیرخطی، غیرقابل پیش‌بینی و به هم وابسته است که پیوسته در حال تحول است ولی در کلیت الگوی نظم غایی بر جهان حاکم است. به عبارتی، چنانچه بتوانیم از یک افق دید گسترده‌تر به جهان بنگریم، در کلیت خواهیم دید جهان از یک نظم غایی برخوردار است.

یمینی (۱۳۸۸) برای اولین بار در کشور ایران در پژوهشی، مفهوم دانشگاه سازگار شونده را مورد بررسی قرار داد: ایشان تغییر را جزء ماهیت وجودی سازمان می‌داند. دانشگاه برای

ماندگاری و موفقیت در این محیط متغیر به سیستم‌هایی که نواقص و کارآمدی‌های سیستم‌های سنتی را نداشته باشند یا به حداقل برسانند روی بیاورند؛ به عبارت دیگر دانشگاه برای همنوایی با محیط بیرونی لازم است مدل‌های مدیریتی که ویژگی عصر کوانتم را داشته باشند، و ابزارهای مناسبی برای ماندگاری و موفقیت در عصر تغییرات و پیچیدگی‌ها هستند را مورد استفاده قرار دهد (میرکمالی و فرهادی، ۱۳۹۲).

دانشگاه یکی از مهم‌ترین سازمان‌های هر کشوری است که ارتباط تنگاتنگی با سایر ابعاد جامعه از قبیل اقتصاد، تکنولوژی، سیاست و... دارد. از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که از طریق ایجاد بسترهای لازم به خلق دانایی و توزیع و انتشار آن، مبادرت نموده و راه‌گشای توسعه همه جانبه کشور باشند. در هزاره سوم سازمان‌ها و مؤسسات آموزش عالی با چالش‌ها، تغییرات و پویایی‌های غیرقابل پیش‌بینی و بنیادی مواجه شده‌اند که نه تنها ممکن است نتواند انتظارات را برآورده کنند بلکه بقا و ماندگاری خود را نیز در خطر می‌بینند؛ بنابراین اندیشمندان آموزش عالی تلاش‌های فراوانی انجام داده‌اند که با تغییر در ساختار، فرایندها و سیستم‌های دانشگاهی، بتوانند آن را با شرایط جدید سازگار کنند (اسپورن^۲، ۲۰۰۱). امید می‌رود که دانشگاه‌ها با به کار گیری اصول نوین بتوانند با محیط بیرونی پر چالش آینده سازگار شوند و به رسالت‌های خود، جامه عمل بپوشانند.

ایده‌هایی از قبیل مدیریت پست مدرنیستی، سازمان‌های ارگانیک و استعاره سازمان کوانتمی (سازمان پویا و انعطاف پذیر) هم بیانگر این هستند که محیط بیرونی، محیط احتمالات گوناگون و تنوع در نیازهای و خواسته‌هاست و دانشگاه‌ها نمی‌توانند بر اساس قوانین پارادایم نیوتنی (سازمان‌های ایستا و غیرقابل انعطاف) به برنامه‌ریزی بلندمدت، کنترل دقیق و پیش‌بینی شرایط بپردازند و یا ساختارها و فرایندهای ثابت داشته باشند. بنابراین لازم است ساختارها، فرایندها، ابزارها و مهارت‌های نوینی در این دنیای متغیر داشته باشند. اما چه مدل‌ها، ابزارها و مهارت‌های

3 . March

2 . Sporn, Barbara

غیرقابل اجتناب است و دانشگاه برای دستیابی به منابع و اطلاعات، مجبور است با محیط بیرونی تعامل داشته باشد و سازگار شود؛ بنابراین این سؤال مطرح می‌شود چه متغیرها و عواملی بر سازگاری دانشگاه و محیط بیرونی تأثیر می‌گذارند و میزان سازگاری دانشگاه با محیط بیرونی را تعیین می‌کنند؟

به طور کلی به زعم تام پیترز^۸ (۲۰۰۳) اندیشمندان به این نتیجه رسیده‌اند که سازمان‌های قرن ۲۰ برای دوران صنعتی طراحی شده‌اند و با آن‌ها نمی‌توان در قرن ۲۱ به موفقیت رسید (رضایی، ۱۳۷۸). لذا سازمان‌ها برای فعالیت در چنین محیطی باید در ابعاد مختلف بازآفرینی شوند. دانشگاه‌های قرن ۲۱ نیازمند ساختار، فرایندها و کارکنانی هستند که هوشمند، انطباق‌پذیر و منعطف بوده و در برابر تغییرات پویا، توان سازگاری داشته باشند. در حالی که سیستم‌های زنده نوعاً دارای این ویژگی‌ها هستند، رهبران کنونی به استفاده از مدل‌های نیوتنی و غیره‌زنده برای طراحی سازمان‌ها، ارتباطات بین اعضاء سازمان، تعاملات و ادراکات دربارهٔ آشوب و تغییر، ادامه می‌دهند. در حقیقت دانشگاه‌های امروز تلاش می‌کنند که از طریق مجموعه‌ای از تلاش‌های مستقلی مانند پیاده‌سازی دستورات، کنترل و همچنین با استفاده از مدل‌های ذهنی که ساختارها و فرایندهای انطباقی برای تحوّل سازنده را نشان نمی‌دهند، متحوّل سازند. این روش نیوتنی منسوخ، تلاش برای تغییرات مثبت را بی‌اثر می‌کند (دیردورف، ویلیامز^۹، ۲۰۰۶).

ضرورت پژوهش حاضر از اینجا ناشی می‌شود که با توجه به مسائل فوق از یک طرف میزان عدم اطمینان محیط دانشگاهی به عنوان یک سازمان افزایش یافته است، به طوری که در حال حاضر محیط بیرونی دانشگاه ثبات و یکنواختی گذشته را ندارد. بسیاری از خواسته‌ها و انتظارات جامعه از دانشگاه، دانشجو و دانش‌آموخته دانشگاه فرق کرده است. از طرفی دیگر، وضعیت اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، تکنولوژیکی جامعه ما نیز در حال تغییر و متفاوت از گذشته

بقاء خود نیازمند پاسخگویی به ذینفعان مختلف است و برای این کار تغییر در ساختارها و کارکردهای خود را ضروری می‌داند. سیستم‌های دانشگاه سازگار شونده، ضرورتاً باید با درک پیچیدگی درون و بیرون دانشگاه صورت گیرد؛ به این دلیل لازم است اعضاء دانشگاه‌ها اندیشه سیستمی را در تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات خود مبنا قرار دهند؛ و ملاک کیفیت دانشگاه‌های سازگار شونده را، توان درک موقعیت‌های واقعی محیطی و سازگاری فعالیت‌های خود در جهت پاسخگویی نظری و عملی به مسائل و نیازهای درونی و بیرونی از طریق ایجاد تغییرات در ساختار و کارکردهایشان بدانند.

این مفهوم توسط محققین با عبارات و مفاهیم مختلفی طرح و بررسی شده است. محققین مختلف در بسیاری از نظریه‌ها و تئوری‌های خود تلاش نموده‌اند تا سازگاری دانشگاه با محیط پیرامون خود و دور نماندن از تحولات پرشتاب محیط را به عنوان یک ضرورت تبیین نمایند. آن‌ها با توجه به ضرورت تغییر در ساختارها، فرایندها و سایر ابعاد سازمانی دانشگاه، محققان آموزش عالی تلاش زیادی برای ایجاد سازگاری بین دانشگاه به عنوان یک سازمان و محیط بیرونی انجام داده‌اند از جمله می‌توان به دانشگاه سازگار اسپورن (۱۹۹۲)، دانشگاه کارآفرین کلارک^۴ (۱۹۹۸)، دانشگاه یادگیرنده داک^۵ و دیگران (۱۹۹۸) اشاره کرد.

کالوین^۶ (۲۰۰۸) از طرفی نظریهٔ سیستم‌های باز وابستگی به منبع، به هم‌وابستگی سازمان‌ها و محیط را بیان می‌کند به این معنی که حیات سازمان‌ها بدون توجه به محیط بیرونی معنی‌دار نیست. هوی و میسکل^۷ (۲۰۰۲) به طور کلی در نظریه‌های علمی نوین استدلال می‌کنند که از این طرف محیط بیرونی دانشگاه پیچیده و ناپایدار است، غیرقابل پیش بینی و احتمالی است و فقط می‌توان بر آن کنترل محدودی داشت و از طرفی دیگر ارتباط بین دانشگاه و محیط بیرونی

4. Clark

5. Duck & et al

6. Cullwin

7. Hoy & Misskel

8. Tom Pitters

9. Dirdrof & Williams

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

بطور کلی تحقیقات و مطالعات اندکی در خصوص موضوع دانشگاه سازگار شونده چه در داخل کشور و چه در تحقیقاتی که در خارج از کشور صورت گرفته وجود دارد. اما این موضوع در قالب مفاهیم و عبارات دیگری بدان پرداخته شده است که در این بخش به آن‌ها اشاره شده است.

طباطبایی (۲۰۰۸) سیستم‌های سازگار شونده را این‌گونه تعریف می‌کند: «سیستمی که توانایی تغییر خود و یا محیطش به منظور بقاء در یک سیستم را داشته باشد سیستم سازگار شونده نامیده می‌شود». از دیدگاه علوم اجتماعی «سازگاری سازمانی عبارت است از توانایی یک سازمان برای تغییر خود و یا راه‌های انجام کار در سازمان، به منظور بقاء در محیط متغیر، که این تغییرات به هیچ وجه در زمان طراحی پیش‌بینی نشده بودند» (هاتن^{۱۰}، ۲۰۰۷). به طور کلی از دیدگاه هاتن (۲۰۰۷) و بر مبنای تئوری‌های سازمانی، سازگاری سازمانی را از سه دیدگاه می‌توان مورد بررسی قرار داد: رویکرد اجبار، که در آن فرض می‌شود که تغییرات سازمان تحت تأثیر فشار محیطی است، رویکرد محافظت و رویکرد انتخاب، تأکید این رویکرد بر انتخاب محیط سازمان است. ویک و لئون سازمان یادگیرنده را سازمانی می‌دانند که به طور مستمر از طریق خلق و پرورش سریع قابلیت‌های مورد نیاز جهت دستیابی به موقعیت‌های آتی توسعه می‌یابد (ویک و لئون^{۱۱}، ۱۹۹۵).

شواهد و تحقیقات بسیاری نشان می‌دهند که سازمان و مدیریت سنتی دانشگاه‌ها در این دنیای متغیر با مشکل مواجه شده و لازم است که در مبانی زیر بنایی سازمان و مدیریت در آموزش عالی بازنگری شود. فلیپ آلتباخ (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که آموزش عالی در آغاز قرن ۲۱ با تغییرات محیطی پرشتاب، جهانی سازی، رقابت گسترده، محدودیت منابع، افزایش و تنوع درخواست‌های ذینفعان و... مواجه است و نگاه سنتی به مدیریت و سازمان آموزش عالی، پاسخگوی مسائل آن نیست و لازم است مبانی فکری

است. خود دانشگاه نیز بر این عوامل تأثیر دارد و از این عوامل تأثیر می‌پذیرد. یکی از ایده‌هایی که در مطالعات سازمان و مدیریت مورد توجه قرار گرفته و اخیراً در مطالعات آموزش عالی نیز مورد استفاده قرار گرفته است، استعاره سازمان کوانتومی است. سازمان کوانتومی که محیط بیرونی را متغیر، آشوبی، احتمالی و پیچیده می‌پندارد، برای سازگاری با آن بهره‌گیری از الگوی سیستم‌های باز و زنده را پیشنهاد می‌کند؛ بنابراین با توجه به ضرورت سازگاری دانشگاه با محیط بیرونی، شناسایی پارادایم‌های وضعیت مدیریتی (اعضاء هیأت علمی، کارمندان و ...) موجود دانشگاه علامه طباطبایی و مقایسه آن‌ها با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده و بازآفرینی در ساختارها و فرایندها امری بسیار مهم است. هدف اصلی پژوهش هم این است که مشخص کند دانشگاه‌های کشور با وجود تحولات و تغییرات قرن جدید که در حوزه‌های مختلف فناوری، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی صورت می‌گیرد تا چه اندازه با شاخصه‌های دانشگاه سازگار شونده همگرایی دارند و برای حرکت به سمت دانشگاه سازگار شونده چه اقداماتی باید انجام دهند؟ که در این تحقیق به صورت موردی دانشگاه علامه طباطبائی مورد مطالعه قرار می‌گیرد بنابراین در پژوهش حاضر اهداف ذیل دنبال می‌شود:

- ۱- شناسایی وضعیت کنونی دانشگاه علامه طباطبایی در زمینه رهبری متعهد.
- ۲- شناسایی وضعیت موجود دانشگاه علامه طباطبایی در زمینه اداره اشتراکی.
- ۳- شناسایی وضعیت کنونی دانشگاه علامه طباطبایی در زمینه مدیریت حرف‌های.
- ۴- شناسایی وضعیت کنونی دانشگاه علامه طباطبایی در زمینه بینش و مأموریت شخصی.
- ۵- شناسایی وضعیت کنونی دانشگاه علامه طباطبایی در زمینه ساختار متمایز.
- ۶- شناسایی وضعیت موجود دانشگاه علامه طباطبایی در زمینه فرهنگ کارآفرینانه.

10. Hutten

11. Whck & Leon

خود را مشخص می‌کند. این بُعد، با مؤلفه «اداره اشتراکی» اسپورن همخوانی دارد.

۲- دانشگاه می‌باید به نیازهای متنوعی پاسخ گوید. در برابر ذینفعان متعددی قرار گیرد و دارای کارکردهای مختلفی باشد. این بُعد با بُعد «ساختار متمایز» اسپورن مطابقت می‌کند.

۳- دانشگاه از انواع مختلف منابع (انسانی، مالی، فضاها ...) به میزان‌های مختلفی بهره می‌برد و این بهره‌گیری دقیق، قابل شناسایی نیست. این بُعد با مؤلفه «رهبری متعهد» اسپورن همخوانی دارد.

۴- کارکردهای دانشگاه محصولات متنوعی را به وجود می‌آورد که کمیت و کیفیت برخی از آن‌ها قابل محاسبه نیستند. این بُعد با بُعد «فرهنگ کارآفرینانه» اسپورن همخوانی دارد.

۵- دانشگاه ساختارهای سازمانی مختلفی را توسعه می‌دهد و تصمیمات مختلف که گاه مبهم و گاه بی‌ثبات هستند در آن گرفته می‌شوند. این بُعد، با مؤلفه «مدیریت حرفه‌ای» اسپورن همخوانی دارد.

۶- هر مؤسسه دانشگاهی به مانند یک نهاد ویژه، اصل، خاص و بی‌همتا است. هر دانشگاهی شخصیت خاص خود را دارد. این بُعد، با بُعد «بینش و مأموریت مشخص» اسپورن همخوانی دارد.

مفهوم دیگری که از لحاظ معنایی نزدیکی بسیار زیادی با مفهوم دانشگاه سازگار شونده دارد، دانشگاه به مثابه سازمان یادگیرنده است. دمیرچی (۱۳۸۲) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی وضعیت دانشگاه شهید بهشتی بر اساس اصول سازمان یادگیرنده «پیترسنج» از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی"، دانشگاه شهید بهشتی را از نظر دارا بودن اصول سازمان یادگیرنده که توسط پیترسنج مطرح شده است مورد مطالعه قرار داده است. این پنج اصل عبارتند از تسلط فردی، مدل‌های ذهنی، یادگیری تیمی، بینش مشترک و تفکر سیستمی. میرقاسمی (۱۳۸۵) در تحقیقی تحت عنوان "ارزشیابی عملکرد آموزشی مجتمع آموزشی مفید به عنوان سازمان یادگیرنده در سال تحصیلی ۸۵-

متناسب با این ویژگی‌های محیطی نوین، به کار گرفته شود (آلتباخ^{۱۲}، ۱۹۹۹).

کنداکی و بروک^{۱۳} (۲۰۰۹) در تحقیق خود به این نتایج رسیدند که سازمان آموزش عالی نمی‌تواند تمام ابعاد تغییر را شناسایی کند، بنابراین یا با مشکلات پیش‌بینی نشده مواجه می‌شود یا فرصت‌های مناسبی را به واسطه عدم شناخت محیط از دست می‌دهد. هانا^{۱۴} (۲۰۰۳) معتقد است آموزش عالی در قرن ۲۱ وارد شبکه‌ای بین‌المللی شده که بر مبنای اقتصاد دانش‌محور، ظرفیت‌های افراد و سازمان‌ها برای استفاده از فناوری‌های نوین، مشارکت افراد و... بنیان گذاشته شده است. ترک زاده (۱۳۸۵) در تحقیقی به این نتیجه رسیده است که مجموعه مدیریت دانشگاه‌ها با مبنای توسعه سازمانی آشنایی کافی ندارند و ساختار موجود در دانشگاه‌ها از کفایت لازم برای توسعه سازمانی برخوردار نیستند. دل‌انگیز و همکاران (۱۳۸۵) معتقدند که در آغاز قرن ۲۱ تحولات بنیادینی در فرایندها و محصولات آموزش عالی در جهان صورت گرفته است. انفجار اطلاعات، توسعه ارتباطات، تحول در نظام‌های اداره حکومت بروکراسی، تمرکز، سیاسی شدن و محافظه کاری در مدیریت دانشگاه‌ها باعث شده تا فرهنگ و ارزش‌های سازمانی برای سازگاری با تغییرات در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران ضعیف شده باشد (بیگ مرادی، ۲۰۰۹).

یمنی دوزی سرخابی (۱۳۸۸) در مقاله‌ای تحت عنوان "دانشگاه سازگار شونده یک فرایند پیچیده" ابعاد و پیچیدگی‌های دانشگاه‌های سازگار شونده را ذکر کرد که مطابقت ابعاد ارائه شده توسط ایشان با مؤلفه‌های ذکر شده توسط اسپورن (۱۹۹۲) عبارتند از:

۱- دانشگاه روابط متعددی با محیط خود دارد. ولی این روابط و خدماتی که دانشگاه برای جامعه انجام می‌دهد، در بطن بازی عوامل مختلف دخیل در سازمان دانشگاه، وضعیت

12. Altbach

13. Kondakei & Broek

14. Hanna

به نیازها متقاعد شوند و منابع مورد نیاز برای اجرای برنامه‌ها، در اختیارشان قرار گیرد.

اداره اشتراکی: اداره اشتراکی بر اهمیت درگیر شدن همه اعضا دانشکده در فرایند تغییر تأکید دارد. چیزی که کلارک از آن به عنوان «منطقه حیاتی آکادمیک» یاد می‌کند و معتقد است که همان طوری که مدیران دانشگاه نسبت به تغییر در سازمان متقاعد شده‌اند، برای ایجاد یک دانشگاه کارآفرین لازم است هیأت علمی (منطقه حیاتی) نیز متقاعد شوند که در فرایند تغییر باید مشارکت کنند.

مدیریت حرفه‌ای: تصمیماتی را که توسط رهبران و دانشکده اتخاذ شده است اجرا می‌کند.

بینش و مأموریت مشخص: برای تمرکز بر مؤسسه و حرکت در جهت اهداف مطلوب، تدوین مأموریت و بینش مشترک، ضروری است.

ساختار متمایز: پاسخی است به فشارهای محیطی متنوع که از جهات مختلف بر سازمان وارد می‌آید و سازمان را برای پاسخگویی به ذینفعان متعدد، منعطف و توانمند می‌سازد.

فرهنگ کارآفرینانه: اهمیت ارزش‌ها و هنجارهایی که فعالیت‌های دانشگاه را فراتر از تحقیق و تدریس می‌برد و هم به افراد و هم به سازمان کمک می‌کند.

به طور کلی با توجه به مدل اسپورن سازگاری دانشگاه با محیط بیرونی، منوط به توانایی سازمان برای جایگزینی و اصلاح خود، هنگام مواجهه با تغییرات بیرونی است. به طور کلی تحقیقات فوق لزوم بازنگری در سازمان و مدیریت آموزش عالی به منظور غلبه بر نواقص سیستم‌های پیشین و یا آمادگی برای بهره‌گیری از فرصت‌های آینده را گوشزد می‌کند. تحقیق حاضر نیز با توجه به مسائل ذکر شده، بر مبنای مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده اسپورن - به این دلیل که از یک سو تمامی مؤلفه‌های سازگاری سازمانی که در دیگر تحقیقات ذکر شده‌اند را در برمی‌گیرد و از سوی دیگر کامل کننده تحقیقات دیگر است و نسبت به آن‌ها جامع‌تر است - میزان همگرایی دانشگاه‌های ایران را با شاخصه‌های دانشگاه سازگار شونده مورد واکاوی قرار داده که

۱۳۸۴" به بررسی تفاوت وضعیت موجود مجتمع آموزشی مفید با وضعیت مطلوب آن از نظر داشتن ابعاد سازمان یادگیرنده پرداخته است. در این تحقیق ویژگی‌های سازمان یادگیرنده بر مبنای مدل ویک و لئون بر اساس پنج مؤلفه کلیدی رهبری، برنامه و ارزیابی، اطلاعات، نوآوری و ابتکار در نظر گرفته شده است. پرداختچی، قهرمانی و نوری (۱۳۸۷) در تحقیقی تحت عنوان "مطالعه دانشگاه ارومیه بر اساس ابعاد سازمان یادگیرنده از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه" در این تحقیق ویژگی‌های سازمان یادگیرنده بر اساس پنج مؤلفه -فرا رهبری، برنامه و ارزیابی، اطلاعات، نوآوری و ابتکار، اجرا- در نظر گرفته شده است. رئال جان سی^{۱۵} و لئال، آنتونیو^{۱۶} (۲۰۰۶) در پژوهشی تحت عنوان "تکنولوژی اطلاعات بعنوان عاملی در یادگیری سازمانی و قابلیت‌های خاص تکنولوژیکی" در این پژوهش سازمان یادگیرنده بر اساس پنج بُعد؛ رهبری دارای چشم انداز، برنامه - ارزیابی، اطلاعات، نوآوری و ابتکار و اجرا مورد بررسی قرار داده شده است.

اسپورن (۱۹۹۹) در تحقیق خود درباره ساختار دانشگاه سازگار شونده، چارچوبی مفهومی برای مطالعه سازگاری آموزش عالی با نیروهای محیط بیرونی و ارتباط ساختار دانشگاه با محیط، فراهم آورد. اسپورن در مدل خود سه بُعد اساسی - اداره، مدیریت و رهبری - و این که آن‌ها چگونه بین ساختار دانشگاه و محیط، سازگاری ایجاد می‌کنند، را مورد توجه قرار داده است. اداره در مدل اسپورن، به معنی فرایندها و ساختارهای تصمیم‌گیری است؛ مدیریت به ساختارها و فرایندهای اجرای تصمیمات برمی‌گردد؛ و رهبری به فرایندها و ساختارهایی که از طریق آن، افراد در جستجوی تصمیمات کارآمد هستند بر می‌گردد. اسپورن عوامل تأثیرگذار بر دانشگاه با محیط اجتماعی - اقتصادی متغیر را این گونه معرفی می‌نماید:

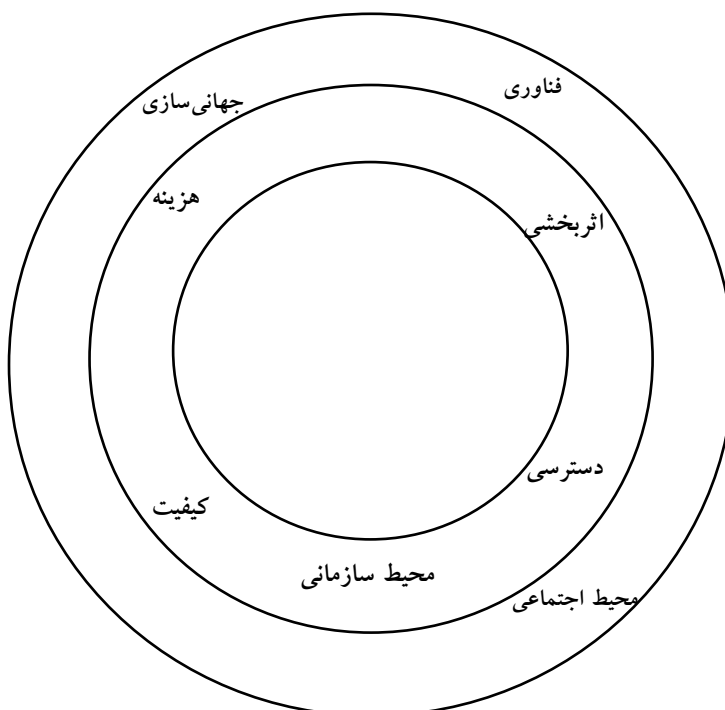
رهبری متعهد: این مؤلفه به این ایده اشاره دارد که برای اجرای درست سیاست‌ها و استراتژی‌ها، رهبران باید نسبت

15 . Real.j.c

16. Antinio

نیروی انسانی کشور را پرورش می دهد مورد تأکید قرار داده است.

به طور نمونه موردی دانشگاه علامه طباطبایی که بزرگ‌ترین دانشگاه در زمینه علوم انسانی است و قسمت عمده‌ای از



شکل شماره ۱. مدل دانشگاه سازگار شونده اسپورن (۱۹۹۹)

روش‌شناسی پژوهش

شیوه ساخت ابزار به این صورت بود که محقق بعد از استخراج مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده، از طریق تحلیل اسناد و مصاحبه با صاحب‌نظران ۴۶ گویه بسته پاسخ را بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم را به عنوان پرسشنامه نهایی تنظیم کرده است. می‌توان گفت با توجه به مبانی نظری و دیدگاه متخصصین و خبرگان در این زمینه و همچنین با در نظر گرفتن تعاریف عملیاتی متغیرها در تدوین پرسشنامه تا حد زیادی خصیصه روایی پرسشنامه افزایش یافته است. برای اطمینان از اعتبار پرسشنامه از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است: که نتایج بدست آمده برای گویه‌ها ۰/۸۷ گزارش شده است. برای تحلیل داده‌ها از هر دو بخش آمار استنباطی و توصیفی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی برای توصیف شرایط

هر یک از مطالعات فرعی به مقتضای اهدافی که دنبال می‌کنند، روش خاصی را انتخاب می‌کنند. پژوهش حاضر بر حسب هدف کاربردی و از نظر روش شناختی به شیوه کمی با روش توصیفی - پیمایشی به اجرا در آمده است. جامعه آماری تحقیق حاضر را تمامی اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به خدمت بودند، تشکیل داده‌اند. بر اساس آماري که از وب سایت رسمی دانشگاه گرفته شد، مشخص شد ۴۴۵ نفر در دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان عضو هیأت علمی به صورت تمام وقت مشغول به کار هستند. به منظور تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران تعداد ۱۰۰ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه پژوهش با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است.

متمایز ۳/۵۷ و ۰/۷ و فرهنگ کارآفرینی ۳/۲۶ و ۰/۶۳ بوده است.

قبل از بررسی میزان همگرایی دانشگاه‌های ایران با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده که به طور موردی اساتید دانشگاه علامه طباطبایی انتخاب شده است. مفروضه نرمال بودن در هر شش مؤلفه دانشگاه سازگار شونده با آزمون کولموگروف اسمیرنف مورد بررسی قرار گرفت و با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ تأیید شد.

طبق مقادیر موجود در جدول شماره ۲ هر شش مؤلفه دانشگاه سازگار شونده با سطح معناداری ۰/۰۰۱ و در سطح ۹۹ درصد اطمینان تفاوت معناداری با حد وسط (۳) دارند. $(p < 0/01)$. تفاوت میانگین هر شش مؤلفه مثبت است که نشان می‌دهد هر شش مؤلفه میانگین بیشتری از عدد ۳ دارند در نتیجه وضعیت مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده دانشگاه علامه طباطبایی بیش‌تر از حد وسط است. برای بررسی تفاوت بین میزان همگرایی در دانشکده‌های مختلف دانشگاه علامه و با سابقه خدمت مختلف از آزمون تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. قبل از انجام این آزمون مفروضه همگنی واریانس بین گروه در هر شش مؤلفه مورد بررسی قرار گرفت و با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ تأیید شد.

همانطور که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌کنید براساس نتایج تحلیل واریانس یک راهه، بین نظر اساتید دانشکده‌های مختلف دانشگاه علامه طباطبایی در باره میزان همگرایی دانشگاه علامه طباطبایی با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده در مؤلفه‌های رهبری متعهد، ادراک اشتراکی و بینش و مأموریت شخصی با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ تفاوت معنادار وجود نداشت. $(p > 0/05)$. در مؤلفه مدیریت حرفه‌ای، ساختار متمایز و فرهنگ کارآفرینانه با ۹۵ درصد اطمینان حداقل بین نظر اساتید دو دانشکده مختلف تفاوت معنادار وجود دارد. $(p < 0/05)$. برای مقایسه میانگین‌های چندگانه از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که براساس نتایج این آزمون، در مؤلفه مدیریت حرفه‌ای بین نظر اساتید دانشکده روانشناسی با دانشکده اقتصاد در سطح

موجود استفاده گردید. در سطح آمار استنباطی جهت تعمیم صفات نمونه به جامعه از آزمون تی تک نمونه‌ای برای پاسخ به سؤالات پژوهش و از آزمون تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی (HSD) برای مقایسه متغیرهای دموگرافیکی استفاده شد. برای توصیف و تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS20 استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های پژوهش ۷۰ نفر (معادل ۷۰ درصد) از پاسخ‌گویان مرد و ۳۰ نفر (معادل ۳۰ درصد) زن بوده‌اند. ۴ نفر از پاسخ‌گویان (معادل ۴ درصد) درای رتبه علمی مربی، ۶۱ نفر (معادل ۶۱ درصد) استادیار، ۲۵ نفر (معادل ۲۵ درصد) دانشیار و ۱۰ نفر (معادل ۱۰ درصد) استاد تمام بوده‌اند. ۲۲ درصد از پاسخ‌گویان یک تا پنج سال سابقه خدمت، ۲۴ درصد شش تا ده سال سابقه خدمت، ۱۲ درصد یازده تا پانزده سال، ۷ درصد شانزده تا بیست سال، ۱۳ درصد بیست و یک تا بیست و پنج سال، ۱۱ درصد بیست و شش تا سی سال، ۳ درصد سی و یک تا سی و پنج سال، ۸ درصد سی و شش تا چهل سال سابقه خدمت داشتند. ۳۸ درصد از پاسخ‌گویان فاقد سابقه مدیریت بوده‌اند. ۲۰ درصد سه تا یازده سال، ۱۹ درصد چهار تا هفت سال، ۱۳ درصد هشت تا یازده سال، ۳ درصد دوازده تا پانزده سال و ۷ درصد شانزده تا بیست سال سابقه مدیریت داشته‌اند. ۲۲ درصد از پاسخ‌گویان متعلق به دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۱ درصد به دانشکده حقوق و علوم سیاسی، ۶ درصد دانشکده مدیریت و حسابداری، ۱۴ درصد به دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، ۶ درصد دانشکده اقتصاد، ۸ درصد دانشکده آمار و علوم ریاضی، ۹ درصد دانشکده تربیت بدنی، ۸ درصد دانشکده الهیات و معارف اسلامی، ۶ درصد به مؤسسه آموزش عالی بیمه اکو، ۱۰ درصد به دانشکده علوم اجتماعی تعلق داشتند.

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار مؤلفه رهبری متعهد به ترتیب ۱/۶۹ و ۰/۶۹، اداره اشتراکی ۳/۴۴ و ۰/۷۶، مدیریت حرفه‌ای ۳/۶۸ و ۰/۷۶، بینش و مأموریت شخصی ۳/۷۱ و ۰/۶۵، ساختار

داشت. در مؤلفه فرهنگ کارآفرینانه بین نگرش اساتید دانشکده الهیات با دانشکده‌های علوم اجتماعی و ادبیات در سطح ۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنادار وجود داشت.

۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنادار وجود داشت. در مؤلفه ساختار متمایز بین نظر اساتید دانشکده‌های تربیت بدنی و ادبیات در سطح ۹۵ درصد اطمینان تفاوت معنادار وجود

جدول (۱). میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
رهبری متعهد	۳/۶۹	۰/۶۹
اداره اشتراکی	۳/۴۴	۰/۷۶
مدیریت حرفه ای	۳/۶۸	۰/۷۶
بینش و مأموریت شخصی	۳/۷۱	۰/۶۵
ساختار متمایز	۳/۵۷	۰/۷۳
فرهنگ کارآفرینانه	۳/۲۶	۰/۶۳

جدول (۲). نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده

متغیرها	درجه آزادی	تفاوت میانگین	T محاسبه شده	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
رهبری متعهد	۹۹	۰/۶۹	۹/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۸۲
اداره اشتراکی	۹۹	۰/۴۴	۵/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۰/۵۹
مدیریت حرفه ای	۹۹	۰/۶۸	۸/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۰/۸۳
بینش و مأموریت شخصی	۹۹	۰/۷۱	۱۰/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۸۴
ساختار متمایز	۹۹	۰/۵۷	۷/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۷۱
فرهنگ کارآفرینانه	۹۹	۰/۲۶	۴/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۱۳	۰/۳۹

جدول (۳). نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه تفاوت بین نظر اساتید دانشکده‌های مختلف درباره میزان همگرایی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
رهبری متعهد	بین گروهی	۷/۱۲	۹	۱/۷۶	۰/۰۸۷
	درون گروهی	۴۰/۴۳	۹۰		
	کل	۴۷/۵۶	۹۹		
ادراک اشتراکی	بین گروهی	۹/۴۴	۹	۱/۹۶	۰/۰۵۳
	درون گروهی	۴۸/۰۹	۹۰		
	کل	۵۷/۵۴	۹۹		
مدیریت حرفه ای	بین گروهی	۱۰/۲۳	۹	۲/۱۷	۰/۰۳۲
	درون گروهی	۴۷/۰۱	۹۰		
	کل	۵۷/۲۴	۹۹		
بینش و مأموریت شخصی	بین گروهی	۶/۶۳	۹	۱/۸۶	۰/۰۶۸
	درون گروهی	۳۵/۶۹	۹۰		
	کل	۴۲/۳۲	۹۹		
ساختار متمایز	بین گروهی	۱۰/۹۱	۹	۲/۵۳	۰/۰۱۲
	درون گروهی	۴۳/۰۹	۹۰		
	کل	۵۴/۰۱	۹۹		
فرهنگ کار آفرینانه	بین گروهی	۷/۶۵	۹	۲/۳۶	۰/۰۱۹
	درون گروهی	۳۲/۴۹	۹۰		

کل ۴۰/۱۴ ۹۹

جدول (۴). نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه تفاوت بین نظر اساتید با سوابق خدمت مختلف درباره میزان همگرایی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
رهبری متعهد	بین گروهی	۶/۶۶	۷	۲/۱۴	۰/۰۴۷
	درون گروهی	۴۰/۸۹	۹۲		
	کل	۴۷/۵۶	۹۹		
ادراک اشتراکی	بین گروهی	۷/۳۸	۷	۱/۹۳	۰/۰۷۳
	درون گروهی	۵۰/۱۵	۹۲		
	کل	۵۷/۵۴	۹۹		
مدیریت حرفه ای	بین گروهی	۷/۳۰	۷	۱/۹۲	۰/۰۷۵
	درون گروهی	۴۹/۹۴	۹۲		
	کل	۵۷/۲۴	۹۹		
بینش و مأموریت شخصی	بین گروهی	۶/۱۶	۷	۲/۲۳	۰/۰۳۸
	درون گروهی	۳۶/۱۶	۹۲		
	کل	۴۲/۳۲	۹۹		
ساختار متمایز	بین گروهی	۱۲/۲۵	۷	۳/۸۵	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۴۱/۷۶	۹۲		
	کل	۵۴/۰۱	۹۹		

فرهنگ کارآفرینانه	بین گروهی	۱۰/۱۵	۷	۴/۴۴	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۲۹/۹۹	۹۲		
	کل	۴۰/۱۴	۹۹		

برای هر دو به بار خواهد آورد. مدیریت مؤسسات آموزش عالی مهم‌ترین و پیچیده‌ترین موضوع در سیاستگذاری آموزش عالی است. در جهانی که با سرعت در حال تغییر و تحول است و منابع رو به تقلیل می‌روند، آموزش عالی را به سادگی نمی‌توان اداره کرد. آموزش عالی باید به نحوی اداره شود که بتواند به طور مداوم خود را با محیط اجتماعی و علمی جدید تطبیق دهد، بدون آنکه مسئولیت خود را فراموش کند (رجبی و اشرفی، ۱۳۸۱).

تعامل دانشگاه با محیط بیرونی حداقل از دو جهت قابل توجه و بررسی است؛ از طرفی انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها با ایجاد بسترهای لازم، به خلق دانایی و توزیع و انتشار آن، مبادرت نموده و راهگشای توسعه همه جانبه کشور باشند؛ از طرف دیگر خود سازمان‌ها و مؤسسات آموزش عالی با چالش‌ها، تغییرات و پویایی‌های غیرقابل پیش‌بینی و بنیادی مواجه شده‌اند که نه تنها ممکن است نتوانند انتظارات را برآورده کنند، بلکه بقا و ماندگاری خود را نیز در خطر می‌بینند. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان همگرایی دانشگاه‌های ایران با مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده اجرا شد که به طور موردی دانشگاه علامه طباطبایی را، که یکی از بزرگ‌ترین دانشگاه‌های ایران در زمینه علوم انسانی است و بخش عمده‌ای از نیروی انسانی را که در خود پرورش می‌دهد مورد بررسی قرار داد. این پژوهش بر اساس مؤلفه‌هایی که باربارا اسپورن (۱۹۹۹) در پژوهشی عنوان کرده بود اجرا شده است. باربارا مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده را در شش مورد بیان کرده است که عبارتند از: رهبری متعهد، مدیریت حرفه‌ای، ساختار متمایز، فرهنگ کارآفرینانه، بینش و مأموریت مشخص و اداره اشتراکی. این پژوهش با روش کمی توصیفی - پیمایشی اجرا شده است. طبق یافته‌های پژوهش ۷۰ نفر (معادل ۷۰ درصد) از

براساس نتایج جدول شماره ۴ در مؤلفه‌های اداره اشتراکی و مدیریت حرفه‌ای با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ تفاوت معناداری بین اساتید با سوابق خدمت مختلف وجود نداشت. در مؤلفه‌های رهبری متعهد و بینش و مأموریت مشخص در سطح ۹۵ درصد اطمینان و بین مؤلفه‌های ساختار متمایز و فرهنگ کارآفرینانه در سطح ۹۹ درصد اطمینان بین نظر اساتید با سابقه خدمت مختلف تفاوت معنادار وجود داشت. برای مقایسه میانگین‌های چندگانه از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که براساس نتایج این آزمون، در مؤلفه رهبری متعهد و بینش و مأموریت شخصی هیچ کدام از گروه‌ها به صورت معناداری با هم تفاوت نداشتند. (براساس این آزمون تشخیص داده نشدند). در مؤلفه ساختار متمایز اساتیدی که ۱۱ تا ۱۵ سال سابقه داشتند با اساتیدی که ۶ تا ۱۰ سال و ۲۶ تا ۳۰ سال سابقه خدمت داشتند نظرشان تفاوت معنادار داشت. در مؤلفه فرهنگ کارآفرینانه نظر اساتیدی که ۲۱ تا ۲۵ سال سابقه خدمت داشتند با نظر اساتیدی که ۱ تا ۵ سال، ۶ تا ۱۰ سال و ۲۶ تا ۳۰ سال سابقه داشتند از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

تغییرات فراوان و روز به روز در جوامع و ارتباطات آن با هم و روند رو به گسترش جهانی شدن باعث شده است که یکی از موضوعات و چالش‌های پیش روی نظام آموزش عالی هماهنگی نظام با تغییرات پویا و دینامیک جامعه داخلی و جامعه جهانی باشد. به روزرسانی مدیریت دانشگاهی و سیستم‌های آموزشی در مراکز آموزش عالی برای جلوگیری از بروز شکاف میان حوزه تجربی و حوزه نظری (جامعه و دانشگاه) امری غیر قابل انکار است. عدم توازن و ارتباط دو سویه بین دانشگاه و جامعه موجبات بی‌تعادلی و آشفتگی را

بود. بنابراین مدیریت دانشگاهی باید بتواند به طور دائم در پی درک حالاتی باشد که دانشگاه به خود گیرد تا بتواند وضعیت آن را با توجه به مشکلات پیرامونی و امکانات موجود بهبود ببخشد. به نظر می‌رسد که برای این کار لازم است رهبران دانشگاهی بتوانند تشخیص مسائل و کشف پدیده‌های حادث شده در دانشگاه را جزء هسته اصلی مدیریت خود قرار دهند. در این صورت، مدیران دانشگاهی هم باید به مسائل موجود و هم به نوپیدایی‌ها در حیطه مسائل که متأثر از محیط است توجه کنند.

سخن آخر اینکه نمی‌توان دانشگاه را به عنوان یک سیستم مجزا و جدا از سایر سیستم‌های اداری و فرهنگی جامعه در نظر گرفت، تفکر سیستمی و به صورت سیستمی دیدن دانشگاه و محیط اطراف آن می‌تواند مهم‌ترین ویژگی سازمان‌های آموزش عالی محسوب شود. دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان جزئی از نظام آموزش عالی کشور باید با نظام‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی - فرهنگی، به طور کلی محیط اطراف ارتباط تنگاتنگی داشته باشد. بر این اساس بایستی به روابط متقابل بین این جزء نظام‌ها توجه داشت. به هر حال اگر بخواهیم اصلاحاتی در نظام آموزشی و دانشگاه‌ها صورت گیرد بدون اصلاح نظام‌های سیاسی و اداری تأثیرگذار بر آن ممکن نخواهد بود. پیاده کردن مباحثی از قبیل تواناسازی، غیرمتمرکز کردن ساختار سازمانی، تفویض اختیار، مدیریت مشارکتی، تغییر فرهنگ سازمانی حاکم بر دانشگاه، نهادینه کردن کارآفرینی در دانشگاه‌ها، تشویق خلاقیت در دانشگاه‌ها، پذیرش فرهنگ نقدپذیری، انعطاف‌پذیری در شیوه مدیریت دانشگاه‌ها، حس مسئولیت‌پذیری مدیران دانشگاه، داشتن تفکر استراتژیک، خودسازماندهی دانشگاه و دیدن هدفمند، توانایی مدیران دانشگاه‌ها و... که همگی راه‌کارهایی برای گسترش ارتباط دانشگاه با محیط اطراف هستند بدون تغییر در شیوه نگرش و بینش مسئولان و مدیران رده بالا و تحویل در ساختار سیاسی و اداری حاکم بر کشور امری دشوار است. البته باید توجه داشت که این اصلاحات و تحولات یک فرایند بلندمدت است که باید با انجام پژوهش‌ها و مطالعات درست، نارسایی‌ها و کاستی‌های نظام اداری کشور را و در بین آن‌ها مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها، تشخیص داده شود و در مسیر اصلاحات و تحولات مثبت گام برداشته شود.

پاسخ‌گویان مرد و ۳۰ نفر (معادل ۳۰ درصد) زن بوده‌اند. ۴ نفر از پاسخ‌گویان (معادل ۴ درصد) دارای رتبه علمی مربی، ۶۱ نفر (معادل ۶۱ درصد) استادیار، ۲۵ نفر (معادل ۲۵ درصد) دانشیار و ۱۰ نفر (معادل ۱۰ درصد) استاد تمام بودند. در این پژوهش میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده در دانشگاه علامه طباطبایی به این شکل محاسبه شدند: میانگین و انحراف معیار مؤلفه رهبری متعهد به ترتیب ۱/۶۹ و ۰/۶۹، اداره اشتراکی ۳/۴۴ و ۰/۷۶، مدیریت حرفه‌ای ۳/۶۸ و ۰/۷۶، بینش و مأموریت شخصی ۳/۷۱ و ۰/۶۵، ساختار متمایز ۳/۵۷ و ۰/۷ و فرهنگ کارآفرینانه ۳/۲۶ و ۰/۶۳ بوده است. بر اساس نگرش اعضاء هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی هر شش مؤلفه دانشگاه سازگار شونده در این دانشگاه با سطح معناداری ۰/۰۱ و در سطح ۹۹ درصد اطمینان تفاوت معناداری با حد وسط (۳) دارند. ($p < 0/01$). یعنی تفاوت میانگین هر شش مؤلفه مثبت است که نشان می‌دهد هر شش مؤلفه میانگین بیش‌تری از عدد ۳ دارند در نتیجه وضعیت مؤلفه‌های دانشگاه سازگار شونده دانشگاه علامه طباطبایی بیش‌تر از حد وسط است.

با توجه به یافته‌های پژوهش مدیریت دانشگاه را با نگاهی کلان و جامع به همه عناصر و ارتباطات آن‌ها با محیط درونی و بیرون دنبال نمود. به عبارتی با درک همه عناصر سیستم، ارتباطات آن‌ها با یکدیگر و گوناگونی‌ها و پیچیدگی‌های موجود دنبال ارائه یک عملکرد یا رفتار واحد از دانشگاه خواهد بود. مدیر دانشگاه با شناخت کافی از دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای دانشجویان، استادان، کارکنان و سایر کارگزاران دانشگاه و همچنین نهادها و دستگاه‌های حاضر در سیستم دانشگاه که خود خرده سیستم‌هایی اثرگذار به حساب می‌آیند تصمیم‌گیری می‌نماید و می‌داند در پس هر بی‌نظمی یا آشفتگی که حاصل عدم تعادل است نقاط ضعف و قوتی نهفته است که باید بر آن‌ها شناخت و احاطه کافی داشته باشد. این شناخت نیازمند تفکری کلان نگر و با اصطلاح سیستمی است. البته بایستی اذعان داشت که شناخت دانشگاه، در حکم سیستمی زنده، همیشه نسبی و برحسب تعریف موقتی خواهد

منابع

۱. پرداختچی، محمدحسن، قهرمانی، محمد و نوری، ایمان (۱۳۸۷)، مطالعه دانشگاه ارومیه بر اساس ابعاد سازمان یادگیرنده از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال دوم، شماره ۱، صص ۲۲-۹.
۲. ترک زاده، ج (۱۳۸۵). *ارزیابی توسعه سازمانی در دانشگاه‌های وزارت علوم تحقیقات و فناوری در تهران*: رساله دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران: ایران
۳. دل‌انگیز، س. شهنازی، ر. و دین‌محمدی، م (۱۳۸۵). جهان در حال تحول و بازنگری نقش دانشگاه‌ها در بازار کار، دومین همایش اشتغال و نظام آموزش عالی کشور، دانشگاه تربیت مدرس: تهران.
۴. دمیرچی، فریبا (۱۳۸۲)، بررسی وضعیت دانشگاه شهید بهشتی بر اساس اصول سازمان یادگیرنده (پیترسنج) از دیدگاه اعضاء هیأت علمی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
۵. رضائیان، علی. (۱۳۷۸). تجزیه و تحلیل و طراحی سیستم، تهران: انتشارات سمت.
۶. علی اکبر رجیبی و بزرگ اشرفی (۱۳۸۱). "دانشگاه: رویکردی به رسالت‌ها و چالش‌های نوین"، مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور، مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور،
۷. میرقاسمی، سیدرضا (۱۳۸۵)، *ارزشیابی عملکرد مجتمع آموزشی مفید به عنوان سازمان یادگیرنده*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۸. میرکمالی، سیدمحمد و فرهادی راد، حمید (۱۳۹۰)، طراحی مدلی برای اندازه‌گیری سازگاری سازمانی دانشگاه با محیط بیرونی (مطالعه موردی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران)، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره‌ی ششم، شماره‌ی ۲، صص ۴۴-۲۳.
۹. میرکمالی، سیدمحمد و فرهادی راد، حمید (۱۳۹۲)، کنکاشی در ساختارهای سازمانی دانشگاه به منظور ارائه یک مدل تلفیقی، *فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال پنجم: شماره‌ی یکم، (۱۷) صص ۱۰۰-۷۶.
۱۰. یمینی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲)، *برنامه ریزی توسعه دانشگاهی، نظریه‌ها و تجربه‌ها*، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۱۱. یمینی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۸)، *رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی*، تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
12. Altbach, P. G. & Peterson, M. (1999). *Higher education in the 21st Century: Global Challenge and national response* Boston. USA. Retrieved from [http:// honor.jordan.org/others/ Higher](http://honor.jordan.org/others/Higher).
13. Bikmoradi, A. Brommels, M. Shoghli, A. Khorasan, Z. P. & Masiello, I. (2009). Organizational Culture value routines in Iranian medical Schools, *Higher education*. 57 (4) 417-428.
14. Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities, Organizational pathway of Transformation*, Oxford: Pergamum press.
15. Clark, Burton R. (2008). *On Higher Education*, USA Johns Hopkins University Press.
16. Hanna, D. E. (2003). Building leadership Vision eleven Strategic Challenges for Higher education. *Edu cause Review*. 38 (4). 25-31.
17. Hoy, W. K., & Misskel, C. G. (2002). *Educational administration theory research and practice*. 6th edition, Mc Grow Hill.

18. Hutten, A. (2007). *Adaptation or Expiration in Family Firms: Organizational flexibility in emerging economies*, Edward Elgar Publishing, Inc.
19. Kilmann, R. H. (2001). *Quantum Organizations: A New Paradigm for Achieving Organizational Success and Personal meaning*. Davies - Black Publishing.
20. Kondakei, Y. & Van Den Broeck, H. (2009). Instructional imperatives versus emergent dynamics: a case study on Continuous change in higher education. *Higher Education* 58 (4) 439-464.
21. Patricia J. Gumpert & Sporn, Barbara (1999). Institutional Adaptation: Demands for Management Reform and University Administration, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, PP 103-145.
22. Real, Jan. C. Leal Antonio and Rollan, J. L. (2006). 'Information of organizational learning and technological distinctive competencies'. *Industrial marketing management*, V.35.N.4.P.505.
23. Sporn, B. (2007). *University Adaptation and gender Equality saga via Donawitz* (Ed) Woman, University and change, *Gender. Equality in European United States* PP. 79-88.
24. Sporn, Barbara (1999). *Adaptive University structures*, London, Jessica Kingsley publishers, LTD.
25. Sporn, Barbara (2001). Building Adaptive Universities: Emerging Organizational Forms Based On Experiences of European and Us Universities, *Tertiary Education and Management* 7: 121-134.
26. Sporn, Barbara (2006). Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe, *Higher Education in Europe*, 24:1, 23-33.
27. Sporn, Barbara (2010). Management of and in Higher Education Institutions, *Higher Education – Management, Leadership and Governance*, PP 246-250.
28. Tabatabaie, M. (2008). Enterprise information system consideration in the context of organization, Dissertation submitted for master degree, *USA Yurok University*.
29. Teichler, U. (2008). *Higher education Systemic: Conceptual from works, Comparative Perspectives empirical finding*, and Rotterdam sense publishers.
30. Whck, W.C., & Leon, L, S. (1995). From idea to action: creating learning Organization. *Human resource management*, 4(2), 299-310.

الگوی برای پیاده‌سازی نوآوری در برنامه‌درسی نظام آموزش عالی

*محبوبه خسروی **مانی آرمان

*استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

**استادیار، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۷/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۳/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر اجرای نوآوری‌های آموزشی در نظام آموزش عالی ایران صورت گرفته است. پژوهش حاضر از جمله پژوهش‌های کیفی ترکیبی و از نوع اکتشافی است. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز پژوهش، از شیوه مصاحبه نیم ساخت یافته برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است و از ابزار پرسشنامه برای اخذ نظرات خبرگان برای تعیین اعتبار مدل و چارچوب پیشنهادی و همچنین اخذ نظرات آن‌ها در مورد اهمیت هر یک از شاخص‌ها بر اساس طیف لیکرت و در قالب اعداد ۹ گزینه‌ای استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل اساتید حوزه آموزش و برنامه‌ریزی درسی (به عنوان خبرگان موضوع) است. نمونه پژوهش شامل ۱۲ نفر از اساتید حوزه تغییر و نوآوری در برنامه درسی است. بر اساس نتایج پژوهش ۶ دسته عوامل که بر اجرای نوآوری‌های آموزشی در نظام آموزش عالی ایران تأثیر مستقیم دارند شامل فرهنگ برنامه درسی، ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری، ویژگی نوآوری، سیاست‌های محیط کلان، عوامل تسهیل کننده و عوامل محدود کننده، شناسایی شدند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، نوآوری در آموزش عالی، آموزش عالی، اجرای نوآوری در آموزش عالی

مقدمه

مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌های متعددی در دنیا به دلیل تغییرات گسترده در محیط پیرامون خود، شروع به معرفی و اجرای نوآوری در برنامه درسی خود کرده‌اند. هدف اصلی اعمال این تغییرات و نوآوری‌ها، آماده‌سازی و فراهم‌سازی امکان تحقق فلسفه آموزش برای توسعه پایدار^۱ است. شواهد و تجربه‌های واقعی نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی اندکی توانسته‌اند در اجرای مؤثر این نوآوری‌ها موفق عمل نمایند (دی لاهارپه و توماس، ۲۰۰۹). نمونه‌ای از این اقدامات را می‌توان استراتژی توسعه پایدار نظام آموزش عالی انگلیس و برنامه توسعه پایدار دانشگاه‌های ایالات متحده آمریکا براساس بیانیه سازمان ملل متحد در کنفرانس توسعه و محیط اشاره کرد. تجربه نشان می‌دهد (برای مثال تجربه نوآوری در برنامه درسی در استرالیا) که تغییر و نوآوری در برنامه درسی فرایندی بسیار پیچیده است و غالباً با حوزه‌های میان رشته‌ای و فرهنگی همراه می

هر عنصری از تاریخ بشر ارزش‌های ویژه‌ای دارد که شاخص آن دوره است. به نظر می‌رسد ویژگی عصر ما تغییر و متحول شدن باشد که ناظر بر حرکت در مسیر گسترش هرچه بیشتر فناوری، علم و ارتباطات انسانی در عرصه جهانی است. در چنین عرصه‌ای برای موفقیت نظام‌های آموزش عالی به باور بسیاری از صاحب‌نظران، داشتن برنامه‌ای برای تغییر و نوآوری و حرکت رو به جلو ضروری است. آینده از آن کشورهایی خواهد بود که بتوانند چنین ظرفیت‌هایی را در نظام‌های آموزش عالی خود ایجاد کنند. یکی از مهم‌ترین ارکان نظام‌های آموزش عالی برای ایجاد چنین ظرفیت‌هایی، حوزه برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی خواهد بود که می‌تواند به خوبی نظام‌های آموزشی را با این تغییرات و نوآوری‌های روزافزون همراه سازد. اگرچه تدوین برنامه و الگوهای نوآوری در برنامه درسی نظام‌های آموزش عالی برای پیش بردن اهداف نظام‌های آموزش عالی، ضروری است؛ اما آنچه مهم‌تر به نظر می‌رسد وجود هماهنگی بین عناصر مختلف درگیر در این نوآوری است.

1. Education for Sustainable Development

۱. شناخت فرایند نوآوری و آماده شدن برای اجرای نوآوری و تغییر با توجه به جنبه انسانی در نظام آموزش عالی
۲. شناخت دلیل ایجاد نوآوری
۳. شناخت عوامل مؤثر بر پذیرش نوآوری
۴. اجرای نوآوری با استفاده از تیم‌سازی و صرف منابع کافی

نظام آموزش عالی ایران برای حرکت به سمت توسعه پایدار و کمک به تحقق اهداف عالی نظام مقدس جمهوری اسلامی در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ به شکل کلان و به منظور رسیدن به اهداف نظام آموزش عالی نیازمند برنامه‌ریزی و پیاده سازی نوآوری مناسب است. نتایج پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که پیاده‌سازی موفق چنین نوآوری‌هایی مستلزم شناخت دقیق و برنامه‌ریزی منسجم در حوزه عوامل پیش برنده و محدود کننده پذیرش این نوآوری‌ها است. بنابراین شناخت عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی نوآوری‌ها در برنامه درسی می‌تواند به عنوان ابزاری برای برنامه‌ریزی بهتر در فرایند اجرا و پیاده‌سازی نوآوری آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

این مقاله در راستای مأموریت فوق و با هدف ارائه الگویی برای پیاده‌سازی نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی ایران انجام شده است. در این پژوهش تلاش شده است تا براساس مطالعات تطبیقی و مصاحبه‌های عمیق با متخصصان حوزه تغییر و نوآوری در برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران، مؤلفه‌ها و عناصر تأثیرگذار بر پیاده‌سازی موفق نوآوری برنامه درسی شناسایی شده و در قالب مدلی هماهنگ و منسجم جهت کاربرد در نظام آموزش عالی ایران ارائه شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نوآوری در برنامه درسی هنگامی رخ می‌دهد که دانشکده‌ها و مدیران آموزش عالی اثربخشی برنامه‌های دانشگاهی را ارزیابی کنند و اصلاحات جزئی یا تغییرات کلی را پیشنهاد دهند ولی اکثر نوآوری‌ها در برنامه درسی ریشه در عوامل بیرونی دارد. نوآوری در برنامه درسی عمدتاً از دو دسته عامل نشات می‌گیرند. عوامل درونی شامل ماهیت رشته تحصیلی، هیأت علمی، مواد آموزشی، منابع در دسترس، ویژگی‌های دانش آموزان و ... هستند. عوامل درونی عمدتاً از دو روش ارزیابی فرایندهای آموزشی و ارائه بهبود برنامه

شود (دی لاهارپه و توماس، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، گسترش ذینفعان و علائق متعدد آن‌ها در دانشگاه‌ها و لزوم مشارکت اعضاء هیأت علمی در فرایند تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی، موجب شده است تا دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به سازمان‌هایی بسیار پیچیده تبدیل شوند و از این رو فرایند طراحی و اجرای نوآوری در چنین سازمان‌هایی نیازمند توجه دقیق به جنبه‌های مختلف، عوامل و پارامترهای متعدد مؤثر بر موضوع باشد.

پژوهش‌های متعددی به منظور بررسی نوآوری در حوزه آموزش انجام شده است. بسیاری از این پژوهش‌ها به بررسی تأثیر تکنولوژی‌های جدید بر فرایندهای آموزش تأکید کرده اند. (برای مثال؛ سافرون، ۲۰۰۸؛ هرینگتون، فری، فورست، براون، ۲۰۰۹) برخی دیگر از پژوهش‌ها به تأثیر تکنولوژی‌ها بر طراحی برنامه درسی و شکل‌گیری برنامه درسی آنلاین پرداخته‌اند. (برای مثال؛ وادوویس، ونوردز و ایرل، ۲۰۰۹) سی چونگ کونگ، ۲۰۰۷ و ... اما نگاه جامع به مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر بر پذیرش نوآوری آموزشی، از حوزه‌های قابل بررسی است.

از سوی دیگر، بحث نوآوری در برنامه درسی در اجرا از نظر پژوهشی از موضوعات بسیار بحث برانگیز است. زیرا در حوزه برنامه درسی کیفیت تناسب نوآوری در فرایند برنامه درسی با نیازهای فراگیرندگان از اهمیت بالایی برخوردار است. مسائلی همچون پیچیدگی برنامه یا فرایند نوآوری، وضوح هدف‌ها و عناصر یا اجزای تشکیل دهنده برنامه جدید، قابلیت دسترسی به برنامه جدید، برخورد یا مشکلات و مسائلی که در این زمینه می‌توان بیان کرد، تعیین کننده کیفیت و تناسب برنامه خواهند بود. از این رو «فولان» به بسیاری از نوآوری‌ها که متناسب با نیازهای اساسی فراگیرندگان نیستند، معترض است (ساراسون، ۱۹۸۲).

بررسی اکل و همکاران^۳ در سال ۱۹۹۹ نشان می‌دهد که نوآوری در نظام آموزش عالی نیازمند در نظر داشتن فرایند زیر است:

2. Sarason
3. Eckel & etal

این پیچیدگی به عوامل بستگی دارد مانند اینکه آیا تغییر یک نوآوری خاص یا یک اصلاح گسترده را در کانون توجه خود دارد؟ یکی از شیوه‌های شناخت قلمرو نوآوری در برنامه‌دستی، توجه به میزانی است که نوآوری بر فعالیت‌های مؤسسات آموزش تأثیر می‌گذارد. اکل، هیل و گرین^۷ (۱۹۹۸) برای شناخت قلمرو نوآوری در برنامه‌دستی دو معیار را معرفی کرده‌اند. ۱. عمق نوآوری‌ها ۲. دامنه شمول نوآوری‌ها. عمق نوآوری به میزانی که نوآوری بر رفتار یا ساختار مؤسسات آموزشی تأثیر می‌گذارد اشاره دارد. برای مثال طراحی مجدد دوره‌ای براساس تکنولوژی جدید به طور اساسی تجارب یادگیری برای دانشجویان را تغییر می‌دهد و نیاز دارد تا دانشجویان و معلمان به گونه‌ای متفاوت ببینند و عمل کنند، چنین تغییرات عمیقی اجزای برنامه‌دستی دانشگاهی، ادراکات، ارزش‌ها و مفروضات آموزشی را تغییر می‌دهند. در بعد دامنه شمول، این نوع تغییر دوره‌ها ممکن است تعداد اندکی از دانشجویان و اعضای هیأت علمی را در مؤسسات آموزشی تحت تأثیر قرار دهد. در مقابل نوآوری اگر حوزه‌های زیادی را در مؤسسات آموزش عالی تحت تأثیر قرار دهد نوآوری‌های گسترده یا نوآوری با دامنه شمول بالا است. اکل، هیل و گرین (۱۹۹۸) ماتریسی را از ترکیب این دو عنصر به شرح زیر ارائه داده‌اند.

اکثر دانشگاه‌ها برنامه‌ریزی دوره‌ها را به شکل تکراری انجام می‌دهند. اصلاح محتوا، مراحل یا فرایندهای آموزشی برای دوره‌های موجود باعث ایجاد تغییرات اصلاحی (ربع اول ماتریس) می‌شود. تغییرات اصلاحی اغلب برنامه‌های بهبود را ارائه می‌دهند و به ندرت باعث ایجاد تغییرات گسترده در تجارب یادگیری دانشجویان می‌شوند.

تغییرات موردی (ربع دوم ماتریس) عمق بالا و دامنه شمول کمی دارند. زمانی که آموزش بر خط (online) مقوله جدیدی بود مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها برنامه‌های آموزشی محدودی را براساس این نوع آموزش ارائه دادند که این نمونه‌ای از تغییرات موردی است. پس از آن دوره‌های آموزشی برخط برای اکثر دوره‌ها استفاده شد که نمونه‌ای از تغییرات گسترده است. ربع چهارم ماتریس تغییرات تحولی است که دامنه شمول بالا و عمق بسیار بالایی دارند. (لاتوکا، استارک، ۲۰۰۹).

حاصل می‌شود و یا از طریق ارزیابی خروجی‌های آموزشی حاصل می‌شود. دسته دوم عوامل بیرونی هستند که شامل فشارهای محیطی، انجمن‌های علمی، تقاضای صنعت و سیاست‌های دولت است. عوامل بیرونی بیش‌تر براساس نتایج و خروجی‌های آموزشی شکل می‌گیرد. اغلب این اصلاحات در برنامه‌های آموزشی را تغییر در برنامه‌های درسی^۴ می‌نامند.

نوآوری‌های گسترده در برنامه‌دستی نیازمند رهبری، هماهنگی و توسعه تخصصی مدرسان و مدیران دانشگاهی است. رهبری موفق چنین تغییراتی باید مبتنی بر فرهنگ دانشگاه یعنی توجه به آداب و رسوم، هنجارها و ارزش‌های نهادینه شده جریان‌های قدرت و سیاست در دانشگاه و باورها و نگرش‌های فردی و جمعی در مورد تغییر، روابط و فعالیت‌های اجتماعی موجود باشد (لاتوکا، استارک، ۲۰۰۹).

اگرچه عوامل بیرونی نوآوری‌های زیادی را در برنامه‌دستی ایجاد می‌کند اما در این فرایند دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها پذیرنده منفعل فشارهای اجتماعی نیستند و مدیران، اعضای هیأت علمی و کارکنان در فرایند نوآوری برنامه‌دستی و بررسی، ارزیابی و تفسیر اثرات بیرونی و تطبیق آن با نیازهای خاص دانشگاه و پذیرش آن و قبول مسئولیت در اجرای موفق آن فعال هستند. عوامل محیطی متعددی نوآوری در برنامه‌دستی دانشگاه را شکل می‌دهند عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی از جمله این عوامل هستند. برخی از این تغییرات عمدتاً خارج از کنترل عوامل درون سازمانی است (هربینیاک و جویس^۶ ۱۹۸۵).

مرور نوآوری‌های برنامه‌دستی در طول زمان نشان می‌دهد که اغلب دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به جای نقش فعال بیش‌تر به نوآوری‌ها واکنش نشان می‌دهند. در چنین وضعیتی عامل انسانی و تعاملات پیچیده میان متغیرهای مؤثر بر فرایند نوآوری نقش بسیار مهمی در ایجاد نوآوری دارند (قیصر، ۲۰۰۱). بیش‌تر محققان فرایند نوآوری در برنامه‌دستی را در سه مرحله کلی توصیف می‌کنند که می‌توان آن‌ها را با عناوین آغاز، کاربست و ارزیابی نامگذاری کرد. البته فرایند نوآوری پیچیده‌تر از چیزی است که این سه مرحله بر آن دلالت دارد.

4. Curriculum change

5. Lattuca & Stark

6. Hrebiniak & Joyce

	عمق	
	پایین	بالا
	اصلاح	تغییر موردی
دامنه شمول	تغییر گسترده	تغییر تحولی

شکل ۱: ماتریس ترکیبی عوامل عمیق و دامنه شمول (منبع: اکل، هیل و گرین: ۱۹۹۸)

اشاعه نوآوری در برنامه درسی

نوآوری در برنامه درسی اغلب با اشاعه همراه است. گروه‌های آموزشی یا مدیران مؤسسات آموزشی، محتواهای جدید و روش‌های آموزشی جدید که اثربخش باشند و یا باعث ایجاد مزیت رقابتی برای مؤسسات شوند را جستجو می‌کنند. تصمیم در مورد روش تدریس جدید یا برنامه جدید از دو بُعد تأثیر می‌پذیرد. اول فشارهای محیط بیرون و دوم تصمیم درونی است. مرزهای باز و تعاملات گسترده میان دانشگاه و اجتماع، ارتباط بین عوامل درونی و بیرونی را تسریع می‌کند و کمک می‌نماید تا عوامل بیرونی بر عوامل درونی تأثیر تحولی داشته باشند. زمانی که عوامل بیرونی قدرتمند باشند، (برای مثال حد متوسط قانونگذاران حمایت شود) یا قدرت قانع‌کنندگی بالایی داشته باشند (برای مثال از پشتیبانی اصول اخلاقی و انسانی برخوردار باشند) یا از نظر اقتصادی یا سیاسی مؤثر باشند (برای مثال برای اقتصاد ملی و رفاه اجتماعی تأثیر گذار باشند) به عنوان یک اجبار درونی محسوب شده و اولویت بالایی از نظر درون سازمانی دارند. این فرایند تفسیری به شکل‌های مختلفی اتفاق می‌افتد و به میزان تأثیر عوامل بیرونی بستگی دارد، گاهی اوقات با شدت زیاد و گاهی با شدت کم. اغلب تئوری‌های مربوط به اشاعه این فرایند را در سه مرحله تعریف کرده‌اند:

- خلق (آگاهی)

- پوشش (انتخاب)

- پذیرش (تأیید)

اگرچه تئوری‌های اولیه این فرایند را به عنوان یک الگوی خطی فرض می‌کردند اما اخیراً راجرز بر این باور است که این فرایند، فرایندی پیچیده و تفسیر گونه است (راجرز، ۱۹۹۵). به اعتقاد راجرز برای شناخت مرحله پذیرش

نوآوری، باید مدل‌ها و الگوهای خاص محیطی طراحی و اجرا شود تا مرحله پذیرش و تأیید نهایی شود.

مدل‌های پذیرش نوآوری در برنامه درسی

گروبا و همکاران از دانشگاه ملبورن در پژوهشی با هدف تعیین عوامل مؤثر بر نوآوری در برنامه درسی ضمن متمایز ساختن نوآوری در برنامه درسی از دو بُعد بر اساس هدف (بُعد اول، اهداف دانشگاهی، بُعد دوم، اهداف شغلی) به این نتیجه رسیدند که عوامل متعددی بر نوآوری در برنامه درسی تأثیر می‌گذارد. به اعتقاد آن‌ها این عوامل شامل افراد پیشرو و مؤثر، حمایت‌های مالی، نیروی کار در دسترس، پشتیبانی دانشگاه، صنعت، نگرش مثبت دانشجویان، توانایی دانشجویان، وجود پشتوانه علمی برای تغییر، مقررات اداری و دانشگاهی، توسعه تخصصی اعضای هیأت علمی و رقابت میان دانشگاه‌ها است (گروبا و همکاران، ۲۰۰۴).

یکی از تئوری‌های دیگر برای بررسی پذیرش نوآوری در برنامه درسی الگوی پذیرش مبتنی بر توجه^۸ است. الگوی پذیرش مبتنی بر توجه در تشریح فرایند نوآوری و پذیرش نوآوری مراحل نه گانه زیر را ارائه می‌دهد:

۱. تحقیق: مطالعات موجب می‌شود تا مواد یا شیوه‌های نامشخص و غیر مفید سابق اثربخش‌تر شود.

۲. خلق: رویکردها یا مواد جدید ایجاد، طراحی و ارزیابی می‌شوند تا اهداف معینی را محقق سازند.

۳. اشاعه: گسترش طبیعی آگاهی و استفاده از نوآوری در سیستم اجتماعی از طریق شیوه‌های مختلف ارتباطی انجام می‌گیرد.

8. Grubay & at al

9. Concern Based Adoption Model (CBAM)

است. این مراحل در مطالعات جیمز و هال ۱۹۸۱، لوکاس و میل ۱۹۸۰، و رادرفورد ۱۹۷۸ مورد تایید قرار گرفته‌اند. این مطالعات نشان دادند که معلمان در حالی که با یک نوآوری آشنا می‌شوند یا در آن تخصص بیشتری پیدا می‌کنند، این سطوح را می‌گذرانند. سطوح استفاده بوسیله مصاحبه ساختمان طراحی شده بوسیله لاکس، نیوال، و هال در سال ۱۹۷۵ اندازه‌گیری می‌شود. مصاحبه کننده علاوه بر پرسیدن سئوالات از پیش تعیین شده از تکنیک خاصی برای تعیین سطح دقیق تصمیم در مورد سطح استفاده شده سود می‌برد. مصاحبه سطوح استفاده، مانند پرسشنامه مراحل توجه عمومی است و می‌تواند با تغییرات اندکی در تمام برنامه‌های درسی جدید استفاده شود.

ج) دانش نوآوری^{۱۵}: مراحل توجه و سطح استفاده بخش هایی از الگوی پذیرش مبتنی بر توجه هستند که اطلاعاتی را در مورد احساسات و اقدامات معلمان هنگام مشارکت در اجرای یک برنامه درسی جدید نشان می‌دهند. از این رو مهم است که اجزا یا ویژگی‌های اساسی برنامه درسی جدید را در جهت ارزیابی اینکه آیا وضعیت استفاده واقعی با وضعیت استفاده پیش‌بینی شده سازگار است، شناسایی کنیم. (فولان^{۱۶}، ۲۰۰۸). زمانی که مهم‌ترین ویژگی‌های اساسی برنامه درسی جدید آشکار نیست معلمان ممکن است در تعیین اینکه آیا چگونگی اجرای آن‌ها با دیگران سازگار است ناتوان باشند (هال و جورج، ۲۰۰۰). هر برنامه درسی جدیدی (نوآوری) مجموعه مجزایی از اشکال عملیاتی یا دانش‌هایی مانند اینکه چگونه مواد تدریس استفاده می‌شود، انواع فعالیت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد. بسیاری از این دانش‌ها برای همه معلمان درگیر در اجرا قابل قبول است اما برخی از آن‌ها اینگونه نیست. معمولاً میان دانش‌های مورد نظر طراحان و معلمان درگیر در نوآوری تفاوت وجود دارد. دانش نوآوری تضمین نمی‌کند که همگان بر آنچه که ضروری است توافق داشته باشند بلکه کمک می‌کند تا به روشنی تفاوت میان برنامه درسی طراحی شده و اجرا شده را شناسایی کنیم و زمانی که این تفاوت‌ها افزایش یافت مبنایی برای بحث در مورد تفاوت‌ها و

۴. نشر: بازاریابی و تشویق به پذیرش نوآوری انجام می‌گیرد.
 ۵. پذیرش: انتخاب نوآوری یک تصمیم است و اجرای آن متعهدانه صورت می‌گیرد.
 ۶. اجرا: استفاده از نوآوری و تعامل میان سیستم استفاده کننده از نوآوری برای رسیدن به یک نقطه مطلوب.
 ۷. نهادینه‌سازی: استفاده مکرر از نوآوری بوسیله استفاده کنندگان در یک وضعیت متعادل.
 ۸. بازنگری: بررسی دقیق نوآوری برای حداکثرسازی نتایج آن در موقعیت خاص.
 ۹. قطع استفاده: عدم استفاده از نوآوری توسط تمام یا اکثریت استفاده کنندگان.

الگوی پذیرش مبتنی بر توجه به عنوان یکی از الگوهای مطرح در حوزه پذیرش نوآوری، فرایندی مشتمل بر سه حوزه مراحل توجه به نوآوری، سطح استفاده از نوآوری و دانش نوآوری است.

الف) مراحل توجه^{۱۷}: مراحل توجه بر احساس معلمان زمانی که در اجرای برنامه درگیر هستند تأکید دارد. هال، جرج و رادرفورد^{۱۱} (۱۹۷۹) اصطلاح *concern* را در موقعیتی به کار می‌برند که فرد از نظر ذهنی در برخورد با برخی چیزها تحریک می‌شود. نوع برخورد معلمان از نظر نوع و هیجان متفاوت است. در زمان مشابه معلمان ممکن است به مطالب و مقوله‌های متفاوت توجه کنند، بعضی ملاحظات ممکن است فوری و جالب‌تر از بقیه باشد. هال و دیگران اعتقاد دارند که همانگونه که معلمان درگیر در اجرای برنامه می‌شوند مراحل هفتگانه پیشرفت را طی می‌کنند. این مراحل در بسیاری از مطالعات از جمله پژوهش مارش^{۱۲} (۱۹۹۰) رادرفورد (۱۹۹۰) و ون دن برگ^{۱۳} (۱۹۹۳) به اثبات رسیده است.

ب) سطوح استفاده^{۱۴}: سطوح استفاده برای نشان دادن آنچه واقعا معلمان در طی اجرای یک برنامه جدید انجام می‌دهند، استفاده می‌شود. سطوح استفاده شامل ۸ مرحله است که به وسیله هال و دیگران در سال ۱۹۷۳ ارائه شده

-
10. Stage of Concern (SOC)
 11. Hall, George & Rutherford
 12. Marsh
 13. Vandenberghe
 14. level of use (LOU)

15. Innovation configuration (IC)
 16. Fullan

منحنی نرمال عمل می‌کند نشان می‌دهد که افراد چگونه به نوآوری پاسخ می‌دهند. در دانشگاه تگزاس، اوستین هال رادرفورد، جورج الگوی پذیرش مبتنی بر توجّه CBAM را طراحی کردند که مراحل نگرش استفاده‌کنندگان به نوآوری را نشان می‌داد.

پیامدها از این نظر مهم هستند که استفاده اولیه از نوآوری موجب می‌شود که استفاده‌کنندگان تصمیم بگیرند که آیا نوآوری را مجدداً مورد استفاده قرار دهند یا خیر.

الگوی دیگری که موضوع نوآوری در برنامه درسی را تبیین می‌کند، الگوی پذیرش نوآوری در برنامه درسی هیرش است. در این الگو نوآوری یک فرایند چند مرحله‌ای است و در هر مرحله آن چندین عامل وجود دارد که بر میزان پذیرش برنامه درسی تأثیر می‌گذارند. استفاده‌کنندگان از این الگو می‌توانند نوآوری را به عنوان یک موضوع کاربردی درک کنند. در این الگو منابع مورد نیاز برای اجرای نوآوری مشخص شده است. که این منابع به میزان تفاوتی که نوآوری نسبت به وضع موجود دارد بستگی خواهد داشت. براساس این الگو برنامه‌های درسی جدید ممکن است به عنوان نوآوری سیستماتیک یا نوآوری که توسط معلم آغاز شده است، معرفی شود. میزان پذیرش نوآوری که توسط معلم آغاز می‌شود بستگی به انگیزه و انعطاف‌پذیری معلم نسبت به نوآوری جدید دارد. نوآوری جدید برنامه درسی تبدیل به فرایند نوآوری می‌شود و در صورتیکه در مسیر درست قرار گیرد به عنوان نوآوری برنامه درسی پذیرفته می‌شود. شکاف نوآوری (از فرایند نوآوری) نیز بخشی از انگیزه معلم و همچنین انعطاف‌پذیری ساختاری مدرسه است. در این الگو پذیرش نوآوری برنامه درسی تضمین‌کننده تأثیر بیشتر آن نیست. تأثیر نوآوری بستگی به سطح پذیرش نوآوری برنامه درسی و توانایی تطبیق نوآوری با سبک یادگیری دانش‌آموزان دارد. توانایی تطبیق نوآوری‌ها با سبک یادگیری دانش‌آموزان بستگی به میزان تطبیق معلمان با نوآوری و رشد حرفه‌ای معلمان دارد. این عوامل نشان می‌دهد که نوآوری نمی‌تواند مثل یک نمایش ساده اجرا شود و انتظار داشته باشیم که بر دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد. بلکه معلمان باید انعطاف‌پذیری لازم برای

اصلاحات ممکن در برنامه درسی ارائه می‌دهد(هال و دیگران، ۱۹۷۵).

اکثر پژوهش‌های موجود در حوزه پذیرش نوآوری در برنامه درسی و آموزش از الگوی پذیرش مبتنی بر توجّه استفاده کرده‌اند. بنظر می‌آید که الگوی پذیرش مبتنی بر توجّه قابلیت استفاده زیادی برای مفهوم نوآوری در برنامه درسی و آموزش داشته باشد. اما تئوری‌های دیگری نیز مورد استفاده واقع شده که یکی از آنها الگوی گسترش نوآوری است که بر مبنای تئوری اشاعه نوآوری راجرز قرار دارد. الگوی گسترش نوآوری به شیوه‌ای که افراد ایده‌ها و روش‌های جدید را مورد قبول یا رد قرار می‌دهند، می‌پردازد. راجرز^{۱۷} (۱۹۹۵) منافع بالقوه رویکرد سیستماتیک پژوهش‌های آموزشی در گسترش نوآوری را اینگونه بیان می‌کند: مزیت بالقوه رویکرد سیستماتیک به پذیرش نوآوری، استخراج واقعیت‌های سازمانی در پذیرش نوآوری آموزشی و الزامات مورد توجّه در تصمیمات را نشان می‌دهد. الگوی گسترش نوآوری در حوزه آموزش تلاش می‌کند تا رویکرد مشارکت‌کنندگان در پذیرش نوآوری را کشف کند و دلایل، مقدمات و فرایندهای مورد نظر آنها را ترسیم کند. پژوهشی که توسط رادرفورد در دانشکده بوفالو دانشگاه دولتی نیویورک به منظور سنجش الگوی اشاعه نوآوری در آموزش^{۱۸} انجام شد الگوی اشاعه، نوآوری را جریانی مشتمل بر سه بخش یعنی پیش‌زمینه‌ها، فرایند اشاعه و پیامدها معرفی کرد.

پیش‌زمینه‌ها شامل نوآوری، جامعه مورد نظر برای پذیرش شایستگی، زمینه‌های اجتماعی-سازمانی و جریان اطلاعاتی در مورد نوآوری که از طریق کانال‌ها و ساختارهای ارتباطی مختلف جریان می‌یابد، است.

متغیرهای مربوط به فرایند در الگوی اشاعه نوآوری در آموزش به مجموعه‌ای از اجزا اشاره دارد که نوآوری را در سیستم ارتقا می‌بخشد، این متغیرها از افزایش دانش پذیرندگان نوآوری آغاز شده و تا تصمیم به پذیرش یا رد آن ادامه دارد. در این بخش مقوله نرخ پذیرش به عنوان یک متغیر اصلی مطرح است. نرخ پذیرش که بر اساس یک

17. Ragers

18. diffusion of innovation in education model

ساعات موظف خود نوآوری برنامه‌دستی را اجرا کند، انگیزه بسیار پایینی در اجرای برنامه‌دستی دارد.

پاسخ جامعه به نوآوری نیز یکی دیگر از عوامل مؤثر در پذیرش نوآوری است. واکنش جامعه به نوآوری به همان اندازه مهم است که پاسخ معلم به نوآوری. اعتماد میان مدرسه و جامعه یک عامل کلیدی تأثیرگذار بر نوآوری است. تجربه نوآوری به عنوان یک عامل مهم در ایجاد نوآوری در معلم ایجاد انگیزه می‌کند. نگرانی معلم در رویارویی با نوآوری اعتماد میان جامعه و مدرسه را تضعیف می‌کند. اجرای برنامه‌دستی به شیوه سنتی نیز این اعتماد را خدشه دار خواهد کرد. صرف زمان زیاد در برنامه‌دستی سنتی به جای نوآوری برنامه‌دستی واکنش منفی جامعه را در پی خواهد داشت. بنابراین قبل از اجرای نوآوری برنامه‌دستی باید به اقناع جامعه هدف بپردازیم. اگر نوآوری باعث شود که زمان بیشتری برای رشد و توسعه داشته باشیم و تجربه نوآوری برای ما مطلوب‌تر باشد سطح اعتماد بین مدرسه و جامعه بالا می‌رود (هیرش، ۲۰۰۷).

الگوی دیگری که مفهوم نوآوری در برنامه‌دستی را مطرح می‌کند، الگوی نوآوری در برنامه‌دستی شان است. نوآوری در برنامه‌دستی شان (۱۹۷۱) ارتباط میان منابع نوآوری و کاربران نوآوری را تشریح می‌کند. او سه الگوی اشاعه نوآوری را مفهوم‌سازی می‌کند.

الف) الگو مرکز - حاشیه: در این الگو نوآوری از هسته اصلی به سمت کاربر نهایی حرکت می‌کند. در این الگو فرآیند اشاعه، آموزش تخصیص منابع و ایجاد انگیزش به شکل متمرکز مدیریت می‌شود.

ب) الگو حاشیه - حاشیه: در این الگو نوآوری از کاربری به کاربر دیگر منتقل می‌شود. الگوی تعامل اجتماعی نمونه ای از این الگو است.

ج) الگو حاشیه - مرکز: در این الگو نوآوری از کاربر نهایی به مرکز انتقال پیدا می‌کند. الگوی حل مسئله نمونه‌ای از این الگو است.

گرانویل (۲۰۰۲) نیز معتقد است که ویژگی‌های نوآوری، ویژگی‌های فردی و زمینه‌های سازمانی بر نگرش اعضا هیأت علمی تأثیر دارد و این نگرش منجر به استفاده واقعی

تطبيق با نوآوری و مهارت تنظیم برنامه‌دستی بر مبنای نیاز دانش‌آموزان را داشته باشند.

نوآوری برنامه‌دستی در دو زمینه تأثیرگذار است. یکی مستقیماً روی ظرفیت دانش‌آموزان برای یادگیری و دیگری روی درک معلم و جامعه اثر که تأثیر نوآوری در آن اندازه گرفته می‌شود. جا دارد این سؤال را مطرح کنیم که چه تفاوتی میان اثر نوآوری و اندازه‌گیری اثر نوآوری وجود دارد؟ بسیاری از نوآوری‌های برنامه‌دستی اثراتی دارند که به دلیل شیوه ارزیابی نادرست، این اثر نامرئی است و این شیوه ارزیابی نمی‌تواند این اثر را آشکار کند. برای مثال یک نوآوری ممکن است در سطوح بالای مهارتی افزایش ایجاد کند. اگر در ارزشیابی دانش‌آموزان صرفاً از روش آزمون سنتی استفاده شود، این مهارت‌های سطح بالا آشکار نمی‌شود و در این مورد اندازه اثر تغییر ناچیز است اگرچه تأثیر نوآوری معنادار باشد (هیرش، ۲۰۰۷).

هیرش بخش دیگری از الگوی خود را به چگونگی پاسخ معلم و دیگر اعضای جامعه نسبت به نوآوری و اینکه فضای آینده چه تأثیری در پذیرش نوآوری دارد، اختصاص می‌دهد. انگیزه معلم امری ضروری برای تضمین پذیرش نوآوری است. انگیزه کم بدین معناست که معلم یا مجری برنامه‌دستی صرفاً اجرا کننده نوآوری یا برنامه‌های ابتکاری باشد حداقل تأثیر را در یادگیری دانش‌آموزان خواهد داشت. عوامل متعددی شناسایی شده‌اند که می‌تواند در انگیز معلم تأثیرگذار باشد. اولین عامل مهم تجربه نوآوری است یعنی معلم سابقه رویارویی با نوآوری در برنامه‌دستی را از قبل داشته باشد.

درک نیاز به نوآوری یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر انگیزه معلم در پذیرش نوآوری خواهد بود. درک نیاز به نوآوری به سیستم ارزیابی از دانش‌آموزان نیز بستگی دارد. در صورت نامناسب بودن این سیستم اندازه‌گیری، نیاز به نوآوری خود را نشان نمی‌دهد. نحوه ارزشیابی به صورت سنتی نمی‌تواند مهارت‌های سطح بالا را آشکار کند.

پیشرفت در شغل و حرفه نیز یکی دیگر از عوامل پذیرش نوآوری توسط معلم است. انگیزه معلم زمانی بیشتر می‌شود که در شغل و حرفه خود پیشرفت بیشتری را احساس کند. زمانی که معلم مجبور است ساعت‌های زیادی علاوه بر

جمع‌آوری اطلاعات و طرح پرسش‌ها از داده رسان، این امکان را داشته باشد که در صورت لزوم و متناسب با روند مصاحبه تغییرات لازم را ایجاد کند و یا سؤالاتی که برای روشن شدن مطلب لازم است طرح کند و یا در مصاحبه‌های بعدی سؤالات دیگری را اضافه، یا تغییرات ضروری را در متن سؤالات اعمال کند. بدین معنی که چون در تحقیق کیفی جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل داده‌ها بطور همزمان صورت می‌گیرد روش مصاحبه این امکان را ایجاد می‌کند که هرکجا به لحاظ تحلیل به اطلاعات بیش‌تری نیاز بود مصاحبه‌گر در سؤالات خود بیش‌تر بر قسمت‌های مربوط تأکید، و اطلاعات بیش‌تری درحوزه مزبور جمع‌آوری کند. سؤالات تحقیق به سه بخش عمده تقسیم می‌شوند:

- ۱- سؤالات مربوط به عوامل مؤثر بر پذیرش نوآوری.
- ۲- سؤالات مربوط به ابعاد نوآوری در برنامه درسی.
- ۳- سؤالات مربوط به میزان پذیرش و سطح استفاده از نوآوری و عوامل مؤثر بر آن.

برای تأیید روایی سئوال‌های مصاحبه، سئوال‌های مصاحبه در اختیار ۳ نفر از اساتید حوزه مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی در دانشگاه شهید بهشتی و علامه طباطبایی قرار گرفت. همچنین برای ارزیابی پایایی پژوهش کیفی نیز از شیوه کدگذاری مجدد توسط متخصصان استفاده شد و همچنین بعد از کدگذاری باز و مقوله‌بندی مقوله‌ها جهت ارزیابی صحت برداشت در اختیار مصاحبه شونده‌گان قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش تئوری زمینه‌یابی (داده بنیاد یا گرند تئوری) استفاده شده است. تئوری زمینه‌یابی، یکی از انواع روش‌های تحقیق کیفی است که هدف اصلی آن بیان فراگردهای اجتماعی و صورت بندی و توسعه نظریه است (استراوبر، کارپنتر، ۲۰۰۳)، ضمن اینکه رویکردی است انعطاف‌پذیر که می‌تواند با شرایط متفاوت تطبیق داده شود (هومن، ۱۳۸۵). بر مبنای این روش در پژوهش حاضر از برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری در سه مرحله کدگذاری آزاد، محوری و انتخابی استفاده شد.

با شدت و تنوع متفاوت می‌شود. به اعتقاد وی ویژگی‌های نوآوری، عوامل جمعیت شناختی، نگرش‌ها و باورهای اعضاء هیأت علمی، ویژگی‌های شخصیتی اعضاء هیأت علمی، فرهنگ سازمانی دانشگاه، سیاست‌های دانشگاه و حمایت مدیریت ارشد دانشگاه بر اجرای موفق نوآوری‌های برنامه درسی تأثیرگذار است (منبع: گرانویدل، ۲۰۰۲).

روش‌شناسی

تحقیق حاضر به منظور طراحی مدل پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی اجرا می‌شود. از این رو تحقیقی کاربردی و تبیینی به حساب می‌آید. این پژوهش از روش تحقیق کیفی زمینه‌یابی برای استخراج مدل نهایی استفاده می‌کند. در این پژوهش برای استخراج مدل نظری با استفاده از مفاهیم روش تحقیق زمینه‌یابی و از طریق کدگذاری مدل نظری پژوهش استخراج می‌شود. جامعه آماری مورد بررسی در این پژوهش شامل اساتید حوزه تغییر و نوآوری در برنامه درسی بوده‌اند. این گروه از طریق نمونه‌گیری غیر احتمالی هدفمند گلوله برفی انتخاب شدند. معیار انتخاب افراد در این نمونه براساس پژوهش‌ها و مقالاتی بود که این افراد در حوزه نوآوری و تغییر در برنامه درسی آموزش عالی انجام داده بودند. در این روش که برای جمعیت‌های نادر که محل استقرار آن‌ها مشخص نیست مناسب است. عناصری از یک جمعیت، محقق را به عناصر دیگر این جمعیت راهنمایی می‌کنند. در این نمونه‌گیری، شما مشارکت کننده یا مشارکت کنندگانی انتخاب می‌کنید و از طریق آن‌ها و با توجه به ویژگی‌هایی که مورد نظرتان هست به مشارکت کنندگان بعدی می‌رسید. از این رو با راهنمایی استادان محترم دانشگاه (براساس معیار فوق) و استفاده از تجربه‌های مشارکت کننده‌های اولیه، مشارکت کنندگان بعدی انتخاب و مدل اعتباریابی می‌شود. به این منظور ۱۴ استاد رشته برنامه‌ریزی درسی انتخاب شدند که از میان این ۱۴ نفر، ۱۲ نفر وقت کافی برای پاسخگویی به سئوال‌ات مصاحبه اختصاص دادند.

در تحقیق حاضر از شیوه مصاحبه نیم‌ساخت یافته برای گردآوری اطلاعات استفاده می‌شود. گردآوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیم‌ساخت یافته این امکان را فراهم می‌کند تا محقق ضمن داشتن چارچوبی نسبتاً روشن و مشخص برای

جدول ۱: آمار توصیفی مصاحبه شوندگان

استاد	دانشیار	استادیار	مربی	تربیت معلم	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی	شهید بهشتی	الزهراء	علامه طباطبایی	مرد	زن	فراوانی
۲	۴	۵	۱	۲	۲	۲	۱	۴	۱۰	۲	فراوانی
٪۱۶/۶	٪۳۳/۳	٪۴۱/۶	٪۸/۳	٪۱۶/۶	٪۱۶/۶	٪۱۶/۶	٪۸/۳	٪۳۳/۳	٪۸۳/۳	٪۱۶/۶	درصد

جدول ۲- تحلیل نکات کلیدی مصاحبه با مورد A

نشانه‌گر	متن مصاحبه (نکات کلیدی)	کدگذاری باز
PA10	انگیزه‌های مادی در پذیرش نوآوری اهمیت دارد ولی نوآوری باید قابل آزمون و بررسی باشد	آزمون‌پذیری
PA11	ایجاد مهارت توسعه حرفه‌ای نیروهای پشتیبان نوآوری هم باید در نظر باشد	کارکنان توسعه یافته
PA12	باید نوآوری به نحوی توسط خود مجریان ایجاد شود نه توسط یک متخصص بیرونی دانشگاهی یک معلم یا استاد دانشگاه باید نوآوری را توضیح دهد و اقناع کند.	نگرش استفاده کنندگان
PA14	باید نوآوری توسط خود مجریان ایجاد شود نه توسط یک متخصص بیرونی	ساختار مؤسسات آموزشی
PA16	به نظر من شوق یادگیری می‌تواند در پذیرش نوآوری تأثیر بگذارد	انگیزش استفاده کنندگان
PA18	جذب نوآوری مستلزم کسب مهارت برای تمام گروه‌های درگیر در نوآوری است.	کارکنان توسعه یافته
PA19	حتما باید سیاستگذاران در این بخش سهم داشته باشند	سیاست‌های نظام آموزشی
PA20	دانشگاه آزاد یک دوره‌هایی داشت که تمام کسانی که باید درس می‌دادند باید حتماً این دوره‌ها را می‌گذراندند	توسعه تخصصی

جدول ۳- مفاهیم استخراج شده از متن مصاحبه در مرحله کدگذاری باز

سیاست‌های نظام آموزشی	موانع ارزشی	میزان نوآور بودن	برداشت مشترک از برنامه‌دستی
محیط اجتماعی	موانع قدرت	آزمون‌پذیری	ارزش‌های برنامه‌دستی
محیط اقتصادی	موانع روانشناختی	پیچیدگی	ارزش‌های استفاده کنندگان
محیط سیاسی	موانع عملیاتی	سازگاری	نگرش استفاده کنندگان
محیط فناوری	میزان توجه	سهولت نوآوری	هویت رشته تحصیلی
حمایت مدیریت ارشد	سطح استفاده	قابلیت مشاهده	انگیزش استفاده کنندگان
رهبری	دانش نوآوری	مزیت نسبی	توسعه تخصصی
ساختار مؤسسات آموزشی	نوآوری در برنامه‌دستی	کارکنان توسعه یافته	

را تشکیل می‌دهند. مقوله‌ها دارای قدرت مفهومی بالایی هستند زیرا می‌توانند مفاهیم را بر محور خود جمع کنند.

عنوان انتخابی برای مقوله‌ها عمدتاً توسط محقق (با نگاهی به ادبیات پژوهش) انتخاب شده است و سعی بر این بوده است تا بیش‌ترین ارتباط و همخوانی را با داده‌هایی که نمایانگر آن است داشته باشند. جدول ۳ مقوله‌های استخراج شده از کدها را نشان می‌دهد.

پس از استخراج مفاهیم، مفاهیم را براساس ماهیت و میزان تشابه به مقوله کلی‌تر تقسیم می‌کنیم. در جدول ۴ شیوه تبدیل مفاهیم به مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

کدگذاری محوری: گام بعدی، کدگذاری محوری یا سطح دوم کدگذاری است. این مرحله شامل تعیین الگوهای موجود در داده‌ها و سطح مقوله‌بندی است و لازمه آن مقایسه دائمی داده‌هاست. محقق، داده‌های کدگذاری شده و مفاهیم استخراج شده در مرحله قبل را با یکدیگر مقایسه نموده و به صورت خوشه‌ها و مقوله‌هایی که با هم تناسب دارند در می‌آورد (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۶). در کدگذاری محوری، مفاهیم و مقوله‌هایی که در کدگذاری باز تجزیه شده‌اند در ترکیبی جدید به یکدیگر متصل می‌شوند. در این مرحله مشخص می‌شود که چگونه یک مقوله واحد با مقولات دیگر مرتبط است و شرایط، زمینه‌ها، استراتژی‌های کنش و نتایج پیامدهای آن به دقت جستجو می‌شود (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰). برای کدگذاری محوری، روش‌های مختلفی وجود دارد که می‌توان به الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین (۱۹۹۴، ۱۹۹۸)، الگوی فرایندی ایوز (۲۰۰۱) و الگوی چارمز (۲۰۰۲) اشاره کرد. ما در این پژوهش از الگوی پارادایمی استفاده نموده‌ایم. این الگو به نظریه پرداز کمک می‌کند تا فرایند تئوری را به سهولت انجام دهد. اساس فرایند ارتباط‌دهی در کدگذاری محوری بر بسط و گسترش یکی از مقوله‌ها قرار دارد (دانایی فرد، ۱۳۸۴). اجزا کدگذاری محوری عبارتند از مقوله محوری، شرایط علی، زمینه یا بستر حاکم، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و کنش‌های متقابل و پیامدها. ارتباط سایر مقوله‌ها با مقوله محوری طبق الگوی پارادایم در نمودار ۱ آمده است.

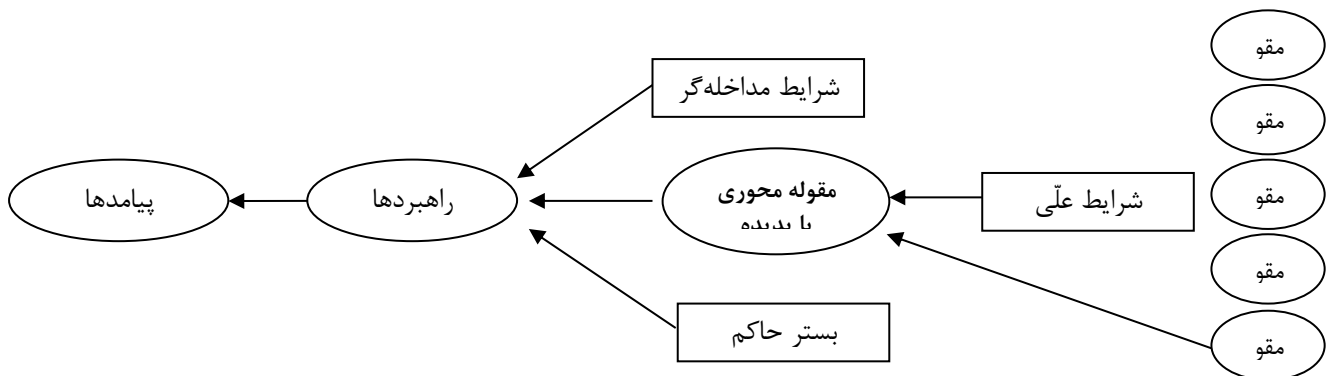
کدگذاری آزاد: در کدگذاری آزاد، مفاهیم اصلی بدست آمده در جریان مصاحبه ارائه می‌شوند تا نمای کلی تحقیق به خوانندگان ارائه شود. «کدگذاری آزاد بخشی از تجزیه و تحلیل است که به صورت مشخص به نامگذاری و مقوله بندی پدیده‌ها از راه بررسی دقیق داده‌ها می‌پردازد. بدون این قدم تحلیلی اساسی اولیه، بقیه تجزیه و تحلیل و ارتباطات که به دنبال آن می‌آیند صورت نمی‌گیرد» (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۵). در این مرحله ۳ گام اساسی صورت خواهد گرفت: مرحله اول؛ ارائه داده‌های کیفی، مرحله دوم استخراج مفاهیم از داده‌های کیفی و مرحله سوم استخراج مقولات از مفاهیم مرتبط.

برای استخراج داده‌ها از متن مصاحبه‌ها، دو روش وجود دارد. تحلیل خرد و تحلیل نکات کلیدی. اشتراوس و کوربین (۱۹۹۴) توصیه می‌کنند که کدگذاری از طریق تحلیل خرد انجام شود. در این نوع تحلیل، داده‌ها کلمه به کلمه تحلیل می‌شوند و معانی یافت شده در کلمات یا گروهی از کلمات کدگذاری می‌شود. براین روش دو ایراد مترتب است، اول آنکه بسیار زمانبر است و دوم اینکه گاهی موجب ابهام و سردرگمی می‌شود. علاوه بر این، گاهی اوقات تقسیم داده‌ها به کلمات منجر به لوث شدن نفس تحلیل می‌شود و در مورد آنچه باید در متن جستجو کرد نوعی شک و تردید وجود دارد (دانایی فرد، ۱۳۸۴).

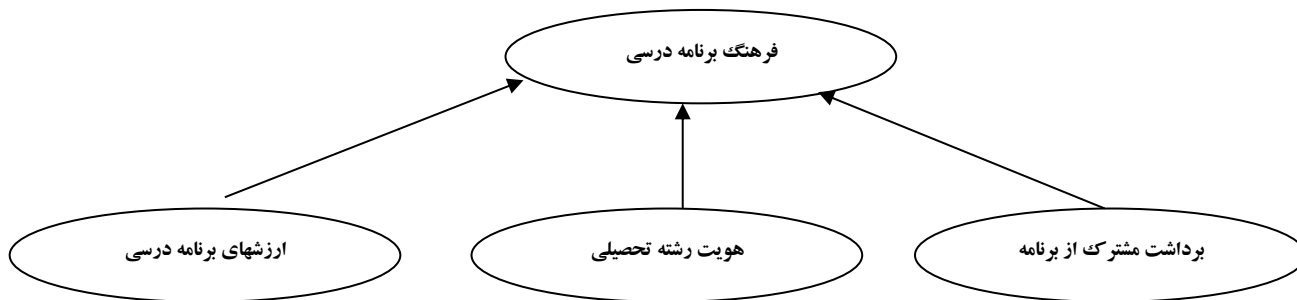
روش دیگر که توسط گلیرز (۱۹۹۲) پیشنهاد شده است، کدگذاری نکات کلیدی است. در این روش به جای کدگذاری تک تک کلمات، نکات کلیدی شناسایی و کدگذاری می‌شوند. در این پژوهش از روش تحلیل نکات کلیدی برای تحلیل مصاحبه‌ها استفاده شده است. نمونه‌ای از تبدیل جملات کلیدی مصاحبه به کدهای باز در جدول ۲ آمده است.

کشف مقوله‌ها: در این مرحله دو فعالیت اصلی انجام می‌دهیم. ابتدا، مفاهیم اصلی را از کدگذاری‌های فوق استخراج می‌کنیم و سپس این مفاهیم را براساس ارتباط با موضوعات مشابه طبقه‌بندی می‌کنیم که به این کار مقوله پردازی گفته می‌شود. عناوینی که به این مقوله‌ها اختصاص می‌دهیم انتزاعی‌تر از مفاهیمی است که مجموعه آن مقوله

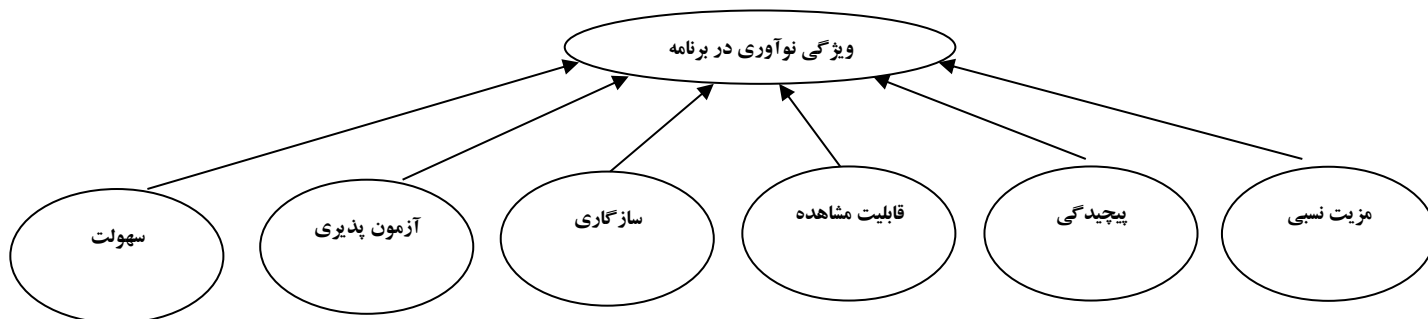
جدول ۴- مقوله‌های استخراج شده از مفاهیم تحقیق			
مقوله	مفهوم	مقوله	مفهوم
سیاست‌های محیط کلان	سیاست‌های نظام آموزشی	فرهنگ برنامه‌درسی	برداشت مشترک از برنامه‌درسی
	محیط اجتماعی		ارزش‌های برنامه‌درسی
	محیط اقتصادی		هویت رشته تحصیلی
	محیط سیاسی	ویژگی‌های پذیرندگان	ارزش‌های استفاده‌کنندگان
	محیط فناوری		نگرش استفاده‌کنندگان
	حمایت مدیریت ارشد		انگیزش استفاده‌کنندگان
عوامل تسهیل‌کننده	رهبری	موانع پیش‌روی	توسعه تخصصی
	ساختار مؤسسات آموزشی		میزان نوآور بودن
	کارکنان توسعه یافته		موانع ارزشی
ویژگی‌های نوآوری	آزمون‌پذیری	موانع پیش‌روی	موانع قدرت
	پیچیدگی		موانع روانشناختی
	سازگاری		موانع عملیاتی
	سهولت نوآوری	پذیرش نوآوری در برنامه‌درسی	میزان توجه
	قابلیت مشاهده		سطح استفاده
	مزیت نسبی		دانش نوآوری
نوآوری در برنامه‌درسی	نوآوری در برنامه‌درسی		



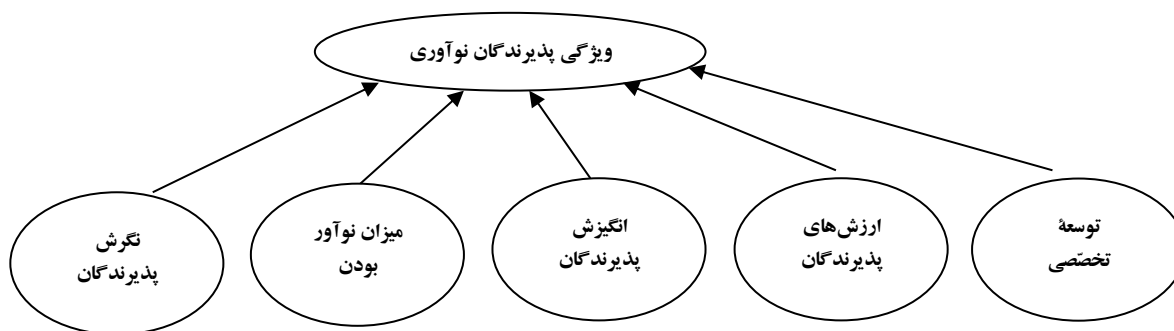
نمودار ۱- الگوی پارادایم در کدگذاری محوری (منبع: کرسول ۲۰۰۵)



نمودار ۲- مقوله محوری و مفاهیم مرتبط با آن



نمودار ۳- شرایط علی



نمودار ۴- زمینه یا بستر حاکم

حاکم عمل می‌کند. این عامل خود از ۵ مفهوم توسعه تخصصی، ارزش‌های پذیرندگان، انگیزش پذیرندگان، نگرش پذیرندگان و میزان نوآور بودن پذیرندگان شکل می‌گیرد.

۴- شرایط مداخله‌گر

شرایط ساختاری که از شرایط زمینه وسیع‌تر است و بر راهبردها و کنش‌های متقابل تأثیر می‌گذارد. شرایط مداخله‌گر در راستای تسهیل یا محدودیت راهبردها در زمینه خاصی عمل می‌کنند. در این تحقیق عوامل تأثیرگذار بر نوآوری به عنوان عامل مداخله‌گر عمل می‌کنند. در تحقیق ما دو مفهوم عوامل تسهیل‌کننده و موانع پیش روی نوآوری به عنوان شرایط مداخله‌گر در نظر گرفته شده‌اند. این دو عامل خود از ۸ مفهوم حمایت مدیریت ارشد، رهبری، ساختار، کارکنان توسعه یافته، موانع ارزشی، موانع قدرت، موانع روانشناختی و موانع عملیاتی تشکیل شده است.

۵- راهبردها، کنش / کنش متقابل

کنش / کنش متقابل خصوصیات ویژه‌ای دارد اول آنکه در حال تغییر و جریان روند از آن استفاده می‌شود یعنی در حال تکامل یافتن است و در طول زمان دگرگون می‌شود. دوم کنش / کنش متقابل هدفمند است و به دلیلی صورت می‌گیرد، بنابراین با استفاده از تاکتیک‌ها و استراتژی‌ها جامعه عمل می‌پوشد (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰). در این تحقیق عناصر برنامه‌دستی شامل هدف، محتوا، روش یاددهی - یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مواد آموزشی، منطق، گروه-بندی، زمان‌بندی و فضای آموزشی (براساس مدل اکر) مفاهیمی است که مقوله واکنش به نوآوری را شکل می‌دهد.

۶- پیامدها و نتایج

کنش‌ها و واکنش‌ها که در مقابله یا جهت اداره و کنترل کردن پدیده‌ای صورت می‌گیرد پیامدهایی دارد. پیامدها قابل پیش‌بینی نیستند و لزوماً همان‌هایی هستند که افراد قصد آن‌ها را داشته‌اند. پیامدهای یک سلسله رفتار، ممکن است به بخشی از شرایط تبدیل شوند و روی سلسله کنش / کنش متقابل به توالی یکدیگر اثر گذارند یا آن‌ها ممکن است بخشی از شرایط باشند که به دنبالشان حوادث دیگر باشد.

با توجه به مفاهیم بدست آمده از مرحله قبل، در این مرحله با انجام مطالعه و بررسی مجدد و فرآیند رفت و برگشت بین مفاهیم و مقولات، ارتباط بین مفاهیم و مقولات در این تحقیق در الگوی ارائه شده فوق در شش دسته زیر بیان می‌شود:

۱- مقوله محوری

مقوله محوری ایده یا پدیده‌ای است که اساس و محور فرآیند است که تمام مقوله‌های اصلی دیگر به آن ربط داده می‌شوند. این مقوله همان بر چسب مفهومی یا عنوانی است که برای چارچوب طرح بوجوده آمده در نظر گرفته می‌شود. با توجه به فرآیند پیچیدگی پذیرش نوآوری در نظام آموزش عالی ایران، مقوله فرهنگ برنامه‌دستی نظام آموزش عالی ایران به عنوان مقوله محوری انتخاب شد که خود از مفاهیم برداشت مشترک از برنامه‌دستی، هویت رشته تحصیلی و ارزش‌های برنامه‌دستی استقرآ شده است.

۲- شرایط علی

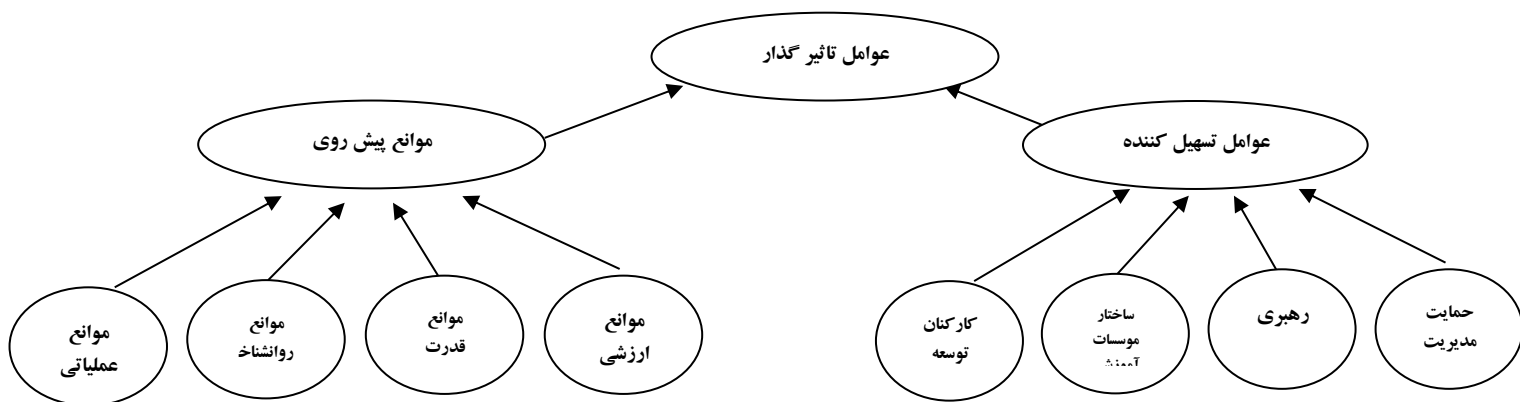
شرایط علی یا آنچه که بعضاً شرایط مقدم خوانده می‌شود در داده‌ها اغلب با واژگانی مانند "وقتی"، "درحالی‌که"، "به سبب"، "به علت" و "چون" بیان می‌شوند. حتی وقتی که چنین نشانه‌هایی وجود ندارد، اغلب می‌توان با توجه به پدیده و با نگاه منظم به داده‌ها و بازبینی حوادث، اتفاقات یا وقایعی که از نظر زمانی مقدم بر پدیده مورد نظر است، شرایط علی را پیدا کرد (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰). این شرایط باعث ایجاد و توسعه پدیده یا مقوله محوری می‌شود. از میان مفاهیم استخراج شده، آزمون‌پذیری نوآوری، پیچیدگی نوآوری، سازگاری نوآوری، سهولت نوآوری، قابلیت مشاهده و مزیت نسبی نوآوری با هم قابل جمع‌اند و مقوله انتزاعی‌تر ویژگی‌های نوآوری را شکل می‌دهند.

۳- زمینه یا بستر حاکم

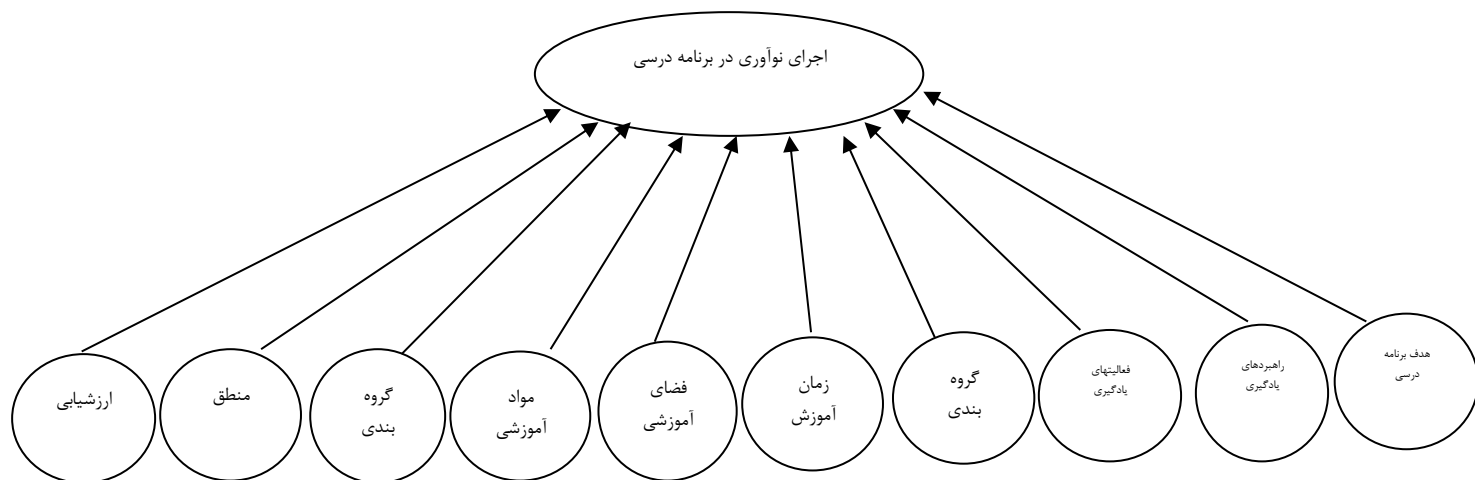
زمینه یا بستر حاکم عبارت است از سلسله شرایط خاص که در آن راهبردها و کنش‌های متقابل برای اداره، کنترل و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد. این شرایط بر کنش و تعاملات تأثیر می‌گذارد و تمیز آن‌ها از شرایط علی مشکل است. این شرایط را مجموعه‌ای از مفاهیم، مقوله‌ها و یا متغیرهای زمینه‌ای تشکیل می‌دهند. در این تحقیق ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری به عنوان عامل زمینه‌ای یا بستر

نوآوری در برنامه درسی و سطح استفاده از نوآوری در برنامه درسی مفاهیمی هستند که مقوله موفقیت نوآوری در برنامه درسی را تشکیل می‌دهند.

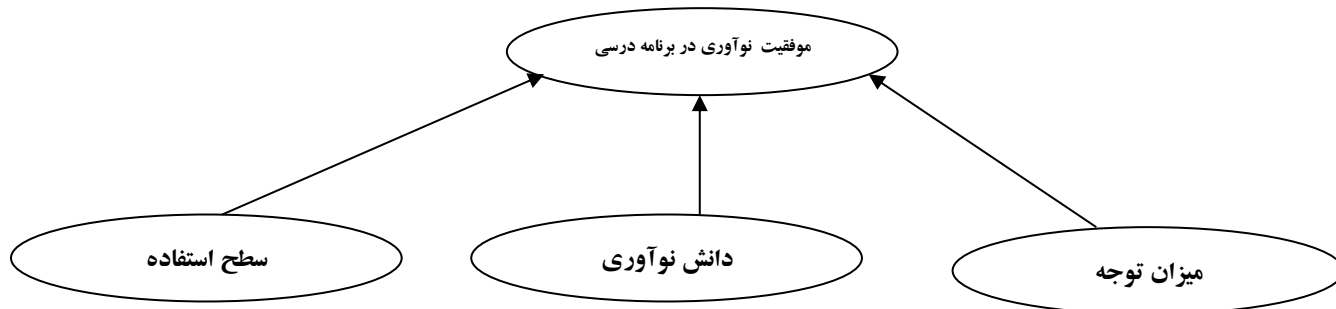
بنابراین آنچه که ممکن است در یک برهه از زمان پیامد کنش/کنش متقابل به شمار رود ممکن است در زمانی دیگر به بخشی از شرایط و عوامل تبدیل شود. در پژوهش حاضر مفاهیم دانش نوآوری در برنامه درسی، میزان توجه به



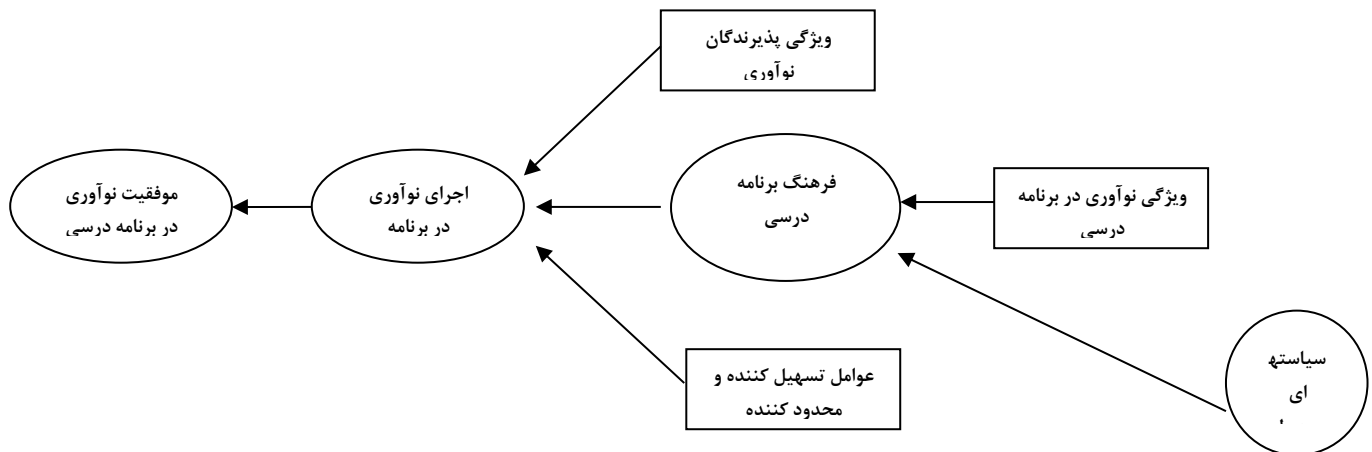
نمودار ۵- شرایط مداخله‌گر



نمودار ۶- راهبردها



نمودار ۷- پیامدها



نمودار ۸- الگوی پارادایم در کدگذاری محوری

بخش سوم عوامل تسهیل و تحدید کننده الگو است که خود بر دو بخش کلی یعنی عوامل تسهیل کننده و موانع پیش روی پذیرش تقسیم می‌شود. بخش چهارم الگو، پیامدهای الگو است که براساس الگوی هال و هورد به سه بخش کلی توجه به نوآوری، استفاده از نوآوری و دانش نوآوری تقسیم می‌شود.

بخش اول مبانی الگو: پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی

براساس نتایج پژوهش انجام شده در نظام آموزش عالی ایران ۴ دسته عوامل بر پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی تأثیر مستقیم دارند. این ۴ دسته عبارتند از:

(الف) فرهنگ برنامه درسی

(ب) ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری

(ج) ویژگی‌های نوآوری

(د) سیاست‌های محیط کلان پیرامون

فرهنگ برنامه درسی: منظور از فرهنگ برنامه درسی به طرز تلقی، ارزش‌ها و هنجارهای تخصصی حاکم بر رفتار تدوین کنندگان و مجریان برنامه درسی اطلاق می‌شود. وندل معتقد است که تغییر در برنامه درسی نیازمند تغییرات فرهنگی عمده است. بکارگیری نوآوری توسط معلمان با فرهنگ موجود امکان‌پذیر نخواهد بود، بنابراین برنامه‌های مقطعی کوتاه مدت مؤثر نیست. از این رو باید برنامه مستمر توسعه‌ای را برای آنها طراحی کرد (وندل، ۲۰۰۳).

پس از ارائه ۶ دسته مقوله علی، محوری، زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها نمودار ۸ ارتباط شماتیک میان مقوله‌های مختلف را نشان می‌دهد.

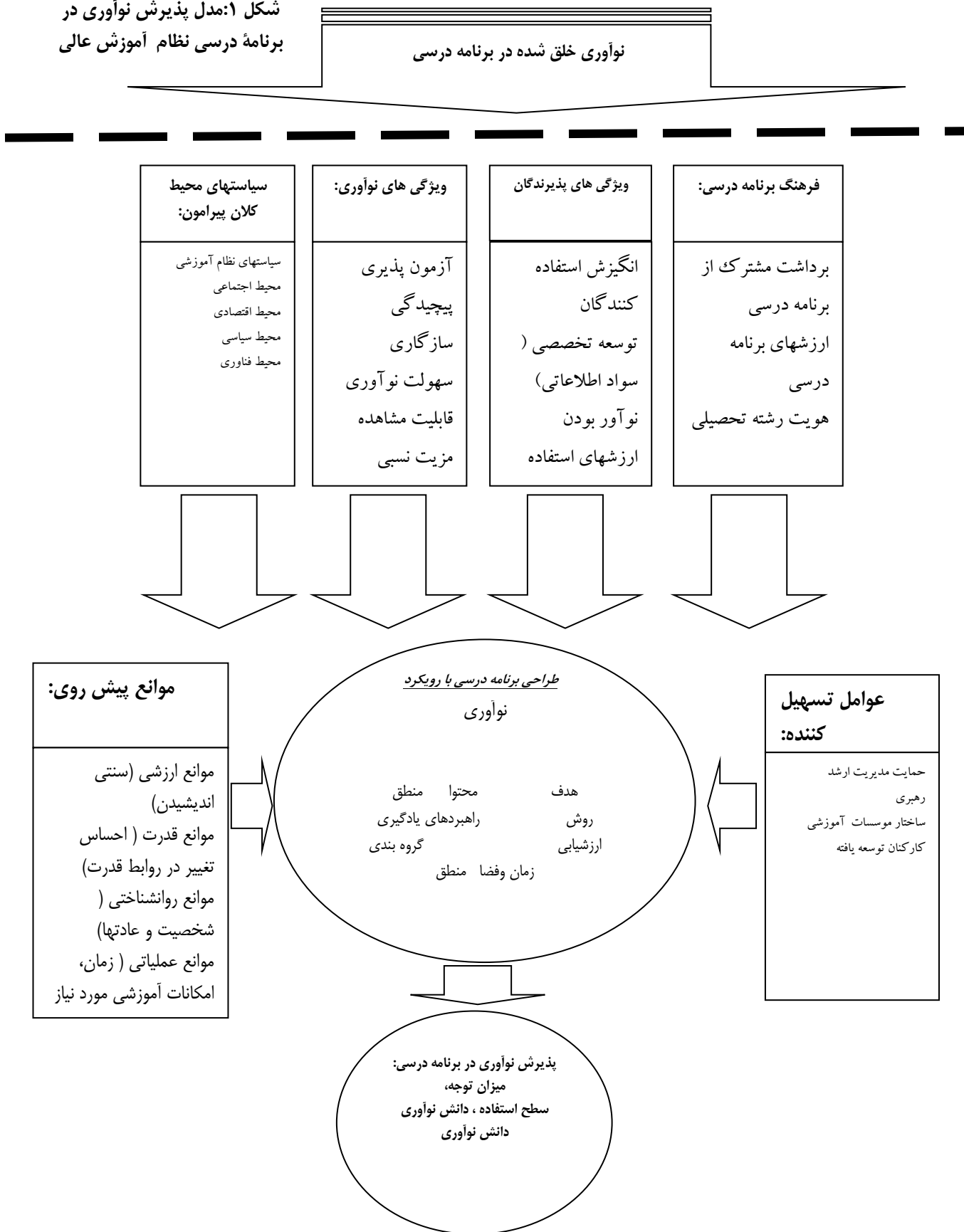
کدگذاری انتخابی^{۱۹} و تعیین مدل اصلی پژوهش

روند انتخاب مقوله اصلی به طور منظم و سیستماتیک و ارتباط دادن با سایر مقوله‌ها، اعتبار بخشیدن به روابط، پرکردن جاهای خالی با مقولاتی که نیاز به اصلاح و گسترش بیشتر دارند را کدگذاری انتخابی می‌گویند (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰). همانطور که اتکینسون (۱۹۸۳) به طور ضمنی می‌گوید، ترکیب نهایی روندی پیچیده است اما کاری است ممکن. ادغام عناصر با کدگذاری محوری چندان تفاوت ندارد فقط در سطحی بالاتر و انتزاعی صورت می‌گیرد. اولین قدم در این راه تعیین خط اصلی پژوهش یعنی ردیابی شیوه پذیرش نوآوری است. در گام دوم رابطه‌ها را مشخص و مقوله‌های مختلف را با هم ترکیب می‌کنیم. شکل شماره ۱ مدل اصلی پژوهش را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

الگوی پیشنهادی پژوهش مشتمل بر چهار بخش است: بخش اول مبانی الگو، پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی را نشان می‌دهد. این مبانی عوامل مؤثر بر فرایند پذیرش نوآوری را نشان می‌دهد. بخش دوم خروجی الگو یعنی الگوی برنامه درسی آموزش عالی است که براساس الگوی اگر مشتمل بر ۱۰ متغیر است.

شکل ۱: مدل پذیرش نوآوری در برنامه درسی نظام آموزش عالی



ویژگی‌های خود نوآوری بر احتمال پذیرش یا رد نوآوری تأثیر می‌گذارد. در این پژوهش ویژگی‌های نوآوری به ۶ دسته‌آزمون‌پذیری، سازگاری، سهولت نوآوری، قابلیت مشاهده و مزیت نسبی تقسیم می‌شوند. نتایج این پژوهش با تحقیقات شی و فانگ (۲۰۰۴)، راجرز (۱۹۹۵)، کلین و ثورا (۱۹۹۶)، نیتسنسون (۲۰۰۵)، دیوت، وییتر، ویلیامز (۲۰۰۷)، گرانویل (۲۰۰۲) همخوانی دارد.

سیاست‌های محیط کلان پیرامون: اکثر پژوهش‌ها در حوزه تغییرات آموزشی در طول چندین دهه اخیر بر اساس سه رویکرد فناورانه، سیاسی و فرهنگی انجام شده است (هاوس، ۱۹۷۹؛ هاوس، ۱۹۸۱). به اعتقاد اکثر محققان عوامل فرهنگی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی بر پذیرش نوآوری تأثیر دارند. اگرچه برخی از این تغییرات عمدتاً خارج از کنترل عوامل درون سازمانی در آموزش عالی است (هربینیک و جویس ۱۹۸۵) در این تحقیق سیاست‌های محیط کلان در ۵ حوزه سیاست‌های نظام آموزشی، محیط اجتماعی، محیط اقتصادی، محیط سیاسی و محیط فناوری معرفی شدند. نتایج این پژوهش با تحقیقات لاتوکا و استارک (۲۰۰۹)، گرانویل (۲۰۰۲)، هیرش (۲۰۰۷)، هربینیک و جویس (۱۹۸۵)، راجرز (۱۹۹۵) همخوانی دارد.

بخش دوم: الگوی برنامه‌دستی آموزش عالی

برنامه‌ریزان قبل از اینکه به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند باید در مورد عناصر برنامه‌دستی تصمیم‌گیری کنند. در خصوص این که عناصر برنامه‌دست‌کننده تا بر مبنای آن بتوان تعادل میان عناصر و تناسب آن‌ها را با انتظارات و آنچه که مطلوب است، مشخص کرد، دیدگاه‌های متفاوتی عرضه شده است. کامل‌ترین دیدگاه‌ها در این خصوص دیدگاه کلین و اگر است. اگر عناصر تشکیل دهنده برنامه‌دستی را شامل منطق، اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان می‌داند (اگر: ۲۰۰۳). با عنایت به این مهم در این پژوهش عناصر برنامه‌دستی در الگوی مفهومی اولیه و همچنین در الگوی نهایی پذیرش نوآوری در برنامه‌دستی آموزش عالی بر اساس الگوی تار عنکبوتی اگر ۱۰ عنصر در نظر گرفته شد.

به اعتقاد کارلس، یکی از عوامل مؤثر بر پذیرش نوآوری در آموزش عالی عوامل فرهنگی است. اگر نوآوری با چارچوب‌های فرهنگی جامعه خصوصاً فرهنگ معلمان تناسب نداشته باشد احتمال پذیرش آن به شدت کاهش می‌یابد. فرهنگ اعضای هیأت علمی به عنوان فرهنگی که ارزش‌ها، اعتقادات و نگرش‌های اعضای هیأت علمی را شکل داده و در رفتار کلاسی آن‌ها ظهور می‌یابد تعریف می‌شود (کارلس، ۲۰۰۱) یانگ ولی (۱۹۸۵) نیز فرهنگ آموزشی را در یک پیوستار از فرهنگ انتقالی تا فرهنگ تفسیری مفهوم سازی کردند (به نقل و دل، ۲۰۰۳). براساس این پیوستار اگر نوآوری آموزشی و فرهنگ آموزشی هر دو در یک سوی پیوستار باشند، پذیرش نوآوری راحت‌تر و با سرعت بیشتری اتفاق می‌افتد. به اعتقاد هربینیک نیز عوامل فرهنگی یکی از عوامل تأثیرگذار بر روند پذیرش نوآوری در مؤسسات آموزش عالی است. مطالعات نشان می‌دهد که برای اجرای نوآوری، تحول فرهنگی در آموزش به طور کلی و در آموزش عالی به طور اخص یک ضرورت است (بال و کوهن، ۱۹۹۹؛ کوهن و هیل، ۲۰۰۱؛ اوکس و دیگران، ۱۹۹۹؛ استایلر و هایبرت، ۱۹۹۹؛ تیمبرلی و پار، ۲۰۰۵) براساس نتایج پژوهش حاضر، فرهنگ برنامه‌دستی شامل ابعاد برداشت مشترک از برنامه‌دستی، ارزش‌های برنامه‌دستی، و هویت رشته تحصیلی است.

ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری: براساس نتایج این تحقیق از میان ویژگی‌های مختلف پذیرندگان، مانند سواد اطلاعاتی مجریان، انگیزش استفاده کنندگان، نوآور بودن، ارزش‌های استفاده کنندگان و نگرش استفاده کنندگان بر پذیرش نوآوری در برنامه‌دستی مؤثر هستند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های متعددی مانند لاتوکا و استارک (۲۰۰۹)، هربینیک و جویس (۱۹۸۵)، یاسمین (۲۰۰۸)، هال و لاکس (۱۹۷۷)، صالح، متیلا و سلیمان (۲۰۰۹)، کلین و ثورا (۱۹۹۶)، نیتسنسون (۲۰۰۵)، پسرز و همکاران (۲۰۰۴)، گروبا، مفتی، ساندرگاردی، زویل (۲۰۰۴)، هیرش (۲۰۰۷)، گرانویل (۲۰۰۲) هابرم (۱۹۸۳) هماهنگی دارد.

ویژگی‌های نوآوری: تحقیقات متعدد نشان می‌دهد که

بخش سوم: عوامل تعدیل کننده

عوامل تسهیل کننده: تحقیقات متعدد در زمینه پذیرش نوآوری نشان می‌دهد که عوامل مرتبط با سازمان و فرهنگ و خدمات آن می‌تواند تسهیل کننده پذیرش نوآوری در آموزش عالی باشد (بیتس و اپنهم، ۲۰۰۷). به اعتقاد این پژوهش‌ها ستاد مرکزی توجه کافی به نوآوری داشته و از آن حمایت می‌کرده است و علاوه بر این توجه و سرمایه‌گذاری ستاد مرکزی، باید تلاش‌هایی برای انتقال تغییر به بخش عملیاتی انجام شود، این تلاش‌ها شامل تخصیص بودجه، اختصاص افراد مناسب، فعالیت‌های حمایتی برنامه درسی و برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی است (برمن و مک لافین ۱۹۷۷). نتایج مطالعات مورت و دیگران نیز بیانگر این واقعیت بود که متغیرهای فردی مانند حمایت اعضای هیأت علمی از نوآوری آموزشی به مشابه عوامل تسهیل کننده گسترش نوآوری عمل می‌کنند. (مورت و کرنل، ۱۹۴۱). کیمبرلی و کوک (۲۰۰۸) در پژوهش خود چهار دسته عوامل شامل ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، فرایندهای داخلی و رهبری را به عنوان عوامل مؤثر بر اجرای نوآوری شناختند. در این پژوهش عوامل تسهیل کننده نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی به شرح زیر شناسایی شد:

۱. حمایت مدیریت ارشد (ایگباریا و دیگران (۱۹۹۶)، نیتنسون (۲۰۰۵)، دیوت، وییتر، ویلیامز (۲۰۰۷)، گروبا، مفتتی، ساندرگاردی، زوبل (۲۰۰۴)، گرانویل (۲۰۰۲))
۲. رهبری در آموزش عالی (لاتوکا و استارک (۲۰۰۹)، کیمبرلی و کوک (۲۰۰۸))
۳. ساختار مؤسسات آموزش عالی (کیمبرلی و کوک (۲۰۰۸)، نیتنسون (۲۰۰۵)، دیوت، وییتر، ویلیامز (۲۰۰۷)، آرچر (۲۰۱۱)، گرانویل (۲۰۰۲))
۴. کارکنان توسعه یافته در نظام آموزش عالی (لاتوکا و استارک (۲۰۰۹)، یاسمین (۲۰۰۸)، ایگباریا و دیگران (۱۹۹۶)، کیمبرلی و کوک (۲۰۰۸)، آنکم (۲۰۰۴)، گروبا، مفتتی، ساندرگاردی، زوبل (۲۰۰۴)، گرانویل (۲۰۰۲))

موانع پیش روی: اگرچه عوامل تسهیل کننده می‌تواند پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی را ممکن و آسان سازد، موانع متعددی نیز می‌تواند این اثربخشی را تعدیل و ناکارآمد سازد. تحقیقات متعددی در حوزه موانع پیش روی اجرای نوآوری در آموزش عالی انجام شده است. برخی از این تحقیقات عدم وجود عوامل تسهیل کننده را مانع پذیرش نوآوری شناسایی کرده‌اند. اما از میان این تحقیقات، چارچوب ارائه شده توسط پردالین در کتاب «توسعه مدارس: راهکارها، راهبردها و روش‌ها» بهترین چارچوب برای تبیین این موانع است. پژوهش حاضر نیز موانع خود را براساس این چارچوب استخراج و شناسایی کرد. این موانع شامل:

۱. موانع ارزشی (سنتی اندیشیدن)
۲. موانع قدرت (احساس تغییر در روابط قدرت)
۳. موانع روانشناختی (شخصیت و عادت‌ها)
۴. موانع عملیاتی (زمان، امکانات آموزشی مورد نیاز)

نتایج این پژوهش با تحقیقات هاوس (۱۹۸۰)، یاسمین (۲۰۰۸)، کلین و ثورا (۱۹۹۶)، کیمبرلی و کوک (۲۰۰۸)، آنکم (۲۰۰۴)، گروبا، مفتتی، ساندرگاردی، زوبل (۲۰۰۴)، هیرش (۲۰۰۷)، گرانویل (۲۰۰۲) همخوانی دارد.

بخش چهارم: پیامدهای پذیرش نوآوری در برنامه درسی

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی را می‌توان با شاخص‌های میزان توجه، سطح استفاده و دانش نوآوری سنجید. این الگو براساس الگوی پذیرش مبتنی بر توجه است. CBAM به عنوان یکی از الگوهای مطرح در حوزه پذیرش نوآوری، فرایندی مشتمل بر سه حوزه مراحل توجه به نوآوری، سطح استفاده از نوآوری و دانش نوآوری است. این تئوری توسط تحقیقات متعددی تأیید شده است (راجرز و شوماخر، ۱۹۹۵-۱۹۸۳-۱۹۷۳-۱۹۶۲، هاویلاک، ۱۹۷۳، هال والاس و دویت، ۱۹۷۳، همپلینگ، ۱۹۸۴، پروچاسکا، دیکلمتونور کلاس، ۱۹۹۲، فانگ، ۱۹۹۲، نوتل، ۱۹۹۵). در این پژوهش نیز این الگو به عنوان مبنای تعیین پیامدهای پذیرش نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی انتخاب شد.

برگ (۱۹۹۲) و وندنبرگ (۱۹۸۳)، گرانویل (۲۰۰۲) راجرز و شوماخر (۱۹۹۵-۱۹۸۳-۱۹۷۳-۱۹۶۲)، هاویلاک (۱۹۷۳)، هال والاس و دویست (۱۹۷۳)، همیلینگ (۱۹۸۴)، پروچاسکا، دیکلمتونورکلاس (۱۹۹۲)، فانگ (۱۹۹۲)، نوتل (۱۹۹۵)، جیمز و هال (۱۹۸۱)، لوکاس و میل (۱۹۸۰)، رادرفورد (۱۹۷۸)، لاکس، نیوال، و هال (۱۹۷۵)، گرانویل (۲۰۰۲) هال و جئورج (۲۰۰۰)، هال و دیگران (۱۹۷۵)، هال و لاکس (۱۹۸۱)، فولان (۲۰۰۸).

این الگو در پژوهش‌های متعددی آزمون و مورد تأیید قرار گرفته است (راجرز و شوماخر (۱۹۹۵-۱۹۸۳-۱۹۷۳-۱۹۶۲)، هاویلاک (۱۹۷۳)، هال والاس و دویست (۱۹۷۳)، همیلینگ (۱۹۸۴)، پروچاسکا، دیکلمتونورکلاس (۱۹۹۲)، فانگ (۱۹۹۲)، نوتل (۱۹۹۵)، مارش (۱۹۹۰) رادرفورد (۱۹۹۰) و ون دن برگ (۱۹۹۳) ولز و آندرسون (۱۹۹۷)، بیلی و پاشا (۱۹۹۲)، گوان (۲۰۰۰)، میک و بی هت (۱۹۹۹)، وائوفان (۲۰۰۲) اینگوارسون (۲۰۰۴)، مارش و پن (۱۹۸۸) ون دن برگ (۱۹۹۳)، ون دن برگ و ون دن

منابع

1. Afuah, A. (1998). *Innovation Management: Strategies, Implimentation and profits*, New York, Oxford University Press.
 2. Ajzen, I (1991). "The Theory of Planned Behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Prentice-Hall Inc, New Jersey
 3. Ball, D., & Cohen, D. (1999). *Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional education*. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
 4. Carless D. R (2003) *factors in the implementation of task – based teaching in primary schools system*, vol 31, no 4, 485-500
 5. Eckel, P., Hill, B., & Green, M. (1998). *En route to transformation. (On Change: An Occasional Paper Series of the ACE Project on Leadership and Institutional Transformation)*. Washington, DC : American Council on Education . (ERIC Document Reproduction Service No. ED435293)
 6. Eckel, P., Hill, B., Green, M., & Mallon, B. (1999). *Taking charge of change: A primer for colleges and universities*. (On Change : Occasional

Paper, No. 3). Washington, DC : American Council on Education .
 7. Fullan, M. (1985). *Change process and strategies at the local level. The Elementary School Journal*, 84(3), 391-420.
 8. Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
 9. Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
 10. Fullan, Michael (2007) *New Meaning of Educational Change*, 4th Ed. Teachers College Press, Canada
 11. Grubay, Paul. Moffaty, Alistair. Søndergaard, Harald & Zobel, Justin (2004) *What Drives Curriculum Change?* Australian Computer Society, Inc. the Sixth Australasian Computing Education Conference, New Zealand
 12. Hall, G. E., & Loucks, F. F. (1975). Levels of use of the innovation. *Journal of Teacher Education*, 26(1), 52-56.
 13. Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire* (1998).. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
 14. Hall, G., Loucks, S., Rutherford, W. and Newlove, B. (1975) *Levels of Use of the Innovation: A Framework for Analyzing*

Innovation Adoption, *Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 52-56.

15.Hrebiniak , L. G. , & Joyce , W. F. (1985). Organizational adaptation: Strategic choice and environmental determinism .*Administrative Science Quarterly*, 30 (3), 336 – 349 .

16.Kezar , A. J. (2001). U nderstanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and conceptualizations (ASHE - ERIC *Higher Education Reports*, Vol. 28, No. 4). San Francisco :Jossey - Bass .

17.Lattuca, Lisa R. and . Stark, Joan S(2009) *Shaping the college curriculum : academic plans in context*, John Wiley & Sons, Inc, SECOND EDITION, San Francisco

18.Marsh, C. (1997). *Key concepts of for understanding curriculum 2*.London: Falmer Press.

19.Nitenson, Steve(2005) *Adoption and Implementation of radical innovation*, DISSERTATION Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Golden Gate University

20.O'Connor, Gina Colarelli and Chris McDermott (2004), “The Human Side of Radical. Innovation,” *Journal of Engineering and Technology Management special* , Vol21, PP11-30

21.Robins, StephenP .(2005). *Organizational Behavior*,11 Edition, Prentice Hall India, PP. 283-285.

22.Rogers‘ Everett. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press

23.Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn&Bacon.

24.Timperley, H., & Parr, J. (2005). *Theory competition and the process of change*. *Journal of Educational Change*, 6(3), 227–251.

25.Vandenberghe.R. (2002) *Teachers professional development as the core school improvement*. *International Journal of Educational Research*,37(8), 653-659.

26.Wedell, Martin(2009) *Planning for Educational Change Putting people and their contexts first*, The Continuum International Publishing Group Ltd, London

شایستگی‌های اعضای هیأت علمی جهت تحقق رسالت دانشگاهی؛

تأملی بر ادراکات و انتظارات دانشجویان دکتری

قاسم سلیمی* الهام حیدری** فهیمه کشاورزی***

*استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز

**دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز

***دانشجوی دکتری، برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۷/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۴/۰۴

چکیده

تحولات دانشگاه‌های آینده به شایستگی‌ها، ابتکارات، سیاستگذاری‌ها و برنامه‌های امروز توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی بستگی دارد. در این مطالعه تلاش می‌شود تا از منظر دانشجویان، شایستگی‌های مورد انتظار اعضای هیأت علمی برای یک دهه آینده مورد بررسی قرار گیرد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ است. نمونه‌ای با حجم ۲۱۴ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی نسبتی بر اساس جنسیت و رشته تحصیلی انتخاب شد. ابزار این پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته شایستگی‌های اعضای هیأت علمی (با اقتباس از پژوهش کیفی هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)) است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که از دیدگاه دانشجویان دکتری، مهم‌ترین شایستگی اعضای هیأت علمی در یک دهه آینده، شایستگی پژوهش خواهد بود، این در حالی است که در شرایط موجود، شایستگی تدریس اعضای هیأت علمی از وضعیت مطلوب‌تری برخوردار است. علاوه بر این مطالعه آشکار نمود که بین وضعیت موجود و مطلوب شایستگی‌های تدریس، پژوهش، مشاوره، ارائه خدمات و همکاری و همیاری اعضای هیأت علمی با همکاران شکاف زیادی وجود دارد. در پایان بین ابعاد مختلف شایستگی ارتباط معناداری یافت شد. با توجه به اینکه مشابه این مطالعه در ایران کاری انجام نشده است، این مقاله به دانش موجود در زمینه دانش توسعه و بالندگی اعضای هیأت علمی و سیاستگذاری در این زمینه در کشور می‌افزاید، همچنین مقاله پیشنهادهایی را جهت سیاستگذاری بالندگی اعضای هیأت علمی ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: شایستگی اعضای هیأت علمی، توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، دانشجویان دکتری، آینده.

مقدمه

به رشد جامعه‌اند (فایندلو^۱، ۲۰۱۲). بر این اساس دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی توسط نیروهای تغییر پیچیده و قدرتمند احاطه شده‌اند، تقاضا برای آموزش عالی روز به روز در حال افزایش بوده و به دلیل افزایش بیکاری و بحران های اقتصادی افراد تلاش می‌کنند تا با کسب تخصص و

امروزه دانشگاه‌ها در عرصه‌های متنوع و متعددی از جمله ابعاد مدیریت دانشجویان و اعضای هیأت علمی در سطح ملی و بین‌المللی، مدیریت پژوهش و سرمایه‌گذاری در آن با همدیگر رقابت می‌کنند، آن‌ها نیازمند حفظ اعتبار، شهرت، تولید کارهای پژوهشی سطح بالا، راضی نگه‌داشتن دانشجویان و اعضای هیأت علمی و پاسخگویی به نیازهای رو

بالتدگی حرفه‌ای به معنی نگهداری، بازآموزی و نوسازی، بهبود مهارت‌های آموزشی و بکارگیری سازوکارهای انگیزشی و حمایتی در مورد اعضای هیأت علمی است (فراستخواه، ۱۳۸۸) که می‌تواند باعث احیای سراسر زنجیره آموزش و پژوهش شود و با ایجاد اصلاحات و تحولات آموزشی لازم به رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی کمک کند (دراموند^۷ و همکاران، ۲۰۱۰). لذا بالتدگی حرفه‌ای مفهومی وسیع است که فقط به معنای توسعه شایستگی‌های اعضای هیأت علمی نیست؛ بلکه توسعه شایستگی‌ها یکی از ابعاد بالتدگی حرفه‌ای است (کیفر و تچیبوز^۸، ۲۰۱۳).

بالتدگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی می‌تواند به ایجاد دانش و مهارت و یا به عبارت دیگر شایستگی‌هایی بینجامد که آن‌ها را در ایفای نقش‌های بایسته خود یاری نماید (استریت^۹ و همکاران، ۱۹۹۹) و علاوه بر منافع فردی و افزایش رضایت در آنان به رشد دانشجو و بهبود کیفیت یادگیری آنان نیز کمک نماید (اولوس^{۱۰}، ۲۰۱۱). بنابراین برنامه‌های بالتدگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی که از سوی دانشگاه پشتیبانی می‌شود، اغلب بایستی بر شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی متمرکز شوند (جوردن^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۲).

راچ و استینر^{۱۲} اخیراً بر این عقیده پای می‌فشارند که شایستگی‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌هایی است که افراد می‌توانند آن‌ها را به منظور حل مسائلی که برای آنان اتفاق می‌افتد، کسب کنند. بعلاوه شایستگی‌ها به عنوان تمایلات و مهارت‌های انگیزشی، ارادی و اجتماعی به منظور کاربرد موفقیت آمیز و مسئولانه این راه حل‌ها در زمینه‌ها و شرایط مختلف در نظر گرفته می‌شود. راگان^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۲)، گنزالیز^{۱۴} و همکاران (۲۰۱۱) و گنزی و هاگر^{۱۵} (۲۰۱۰) نیز معتقدند که شایستگی‌ها مجموعه‌ای از رفتارها (نه لزوماً

مدرک دانشگاهی برای یافتن و ایفای شغل مناسب آماده شوند. لذا آموزش عالی باید خدمات و آموزش بهتری به افراد ارائه کند و در این جریان شایستگی‌ها و بهسازی مداوم اعضای هیأت علمی می‌تواند نقش مؤثری داشته باشد (الکساندر و همکاران^۲، ۲۰۱۲). البته پاسخگویی به رسالت‌های نوین در نظام دانشگاهی و درک مفهوم چند معنایی دانشگاه (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۷)، همواره ضرورت توجه به موضوع مدیریت بالتدگی اعضای هیأت علمی را از سوی سیاستگذاران و مدیران عالی آموزش عالی الزامی نموده است. از این رو عکس‌العمل دانشگاه‌ها به موضوع بالتدگی اعضای هیأت علمی به عنوان یکی از دارایی‌های اصلی دانشگاه، همواره به موضوعی جذاب و قابل توجه در محافل دانشگاهی تبدیل شده است، به طوری که به مرور زمان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دریافتند نیازمند برنامه‌هایی هستند که به طور اساسی در مدیریت، توسعه و بهسازی این سرمایه به آنان کمک نماید. این بذل توجه در حالی صورت می‌گیرد که رویارویی با اقتصاد جهانی در حال توسعه، ارتباطات جهانی از طریق فناوری‌ها و نظام‌های نوین، رشد هزینه‌های آموزش عالی، ظهور قابلیت‌های جدید دانشی و پژوهشی، افزایش آموزش سوادآموزی جهانی و ظهور فرا رقابت در عرصه‌های آموزش عالی، افزایش کارآیی سازمانی را برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، گریز ناپذیر نموده است (بارنت^۳، ۲۰۰۰؛ کاتریگت^۴، ۲۰۰۱). باور بر این است که میزان و کیفیت احراز شایستگی اعضای هیأت علمی در هریک از نقش‌هایی که بر عهده آنان است، نقش مهمی در کیفیت برنامه‌های آموزش عالی و تسهیل یادگیری دانشجویان به ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی دارد (هیأت و ویلیامز^۵، ۲۰۱۱). از این رو در دهه‌های اخیر به دلیل تغییرات در تنوع دانشجویان، فناوری‌ها، انتظارات و احتیاجات دانشی در هر رشته و رقابت بین دانشگاهی، اعضای هیأت علمی را ملزم به بالتدگی و توسعه حرفه‌ای مداوم کرده است (گاپا^۶، ۲۰۰۸).

7. Dramound

8. Kiffer & Tchibozo

9. Stritter

10. Avalos

11. Jordan

12. Rauch & Steiner

13. Ragan

14. González

15. Gonczi & Hager

2. Alexander

3. Barnett

4. Cutright

5. Hyatt & Williams

6. Gappa

سمت سوق داده‌اند. هر چند مطالعات مذکور عمدتاً به ابعادی از شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی در محیط‌های دانشگاهی پرداخته‌اند. به طور مثال: مطالعات لریندا، میشل و گرالدين^{۱۸} (۲۰۰۶)، ادگرین^{۱۹} (۲۰۰۶)، ناگبو^{۲۰} (۲۰۱۲) و رنیو^{۲۱} (۲۰۱۳)؛ استریتر^{۲۲}، بلاند^{۲۳} و یانگ بلاد^{۲۴} (۱۹۹۹)؛ ساگومار (۲۰۰۹)؛ راگان^{۲۵} و همکاران (۲۰۱۲)؛ مایرز و دایر^{۲۶} (۲۰۳۳)؛ میتکویسکا و هریستویسکا^{۲۷} (۲۰۱۱)؛ ماتا^{۲۸} (۲۰۱۱)؛ جردن^{۲۹} و همکاران (۲۰۱۲)؛ هیات و ویلیامز^{۳۰} (۲۰۱۱).

هیات و ویلیامز (۲۰۱۱) همکاری با اعضای هیأت علمی، مشاوره، ارائه خدمت، پژوهش و تدریس را پنج شایستگی اساسی اعضای هیأت علمی می‌دانند. لریندا، میشل و گرالدين (۲۰۰۶)، ادگرین (۲۰۰۶)، ناگبو (۲۰۱۲) و رنیو (۲۰۱۳) شایستگی‌های فرهنگی (آگاهی فرهنگی، دانش فرهنگی، مواجهه فرهنگی، مهارت فرهنگی و تمایل فرهنگی) را برای اعضای هیأت علمی حیاتی ارزیابی می‌کنند. استریتر، بلاند و یانگ بلاد (۱۹۹۹) پژوهش، تدریس، مدیریت و رهبری در کار تیمی، نوشتن، مهارت‌های حرفه‌ای آکادمیک (مدیریت کار، یادگیری مادام‌العمر و شبکه‌سازی) را از شایستگی‌های اعضای هیأت علمی می‌دانند. ساگومار (۲۰۰۹) شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی را در محیط دانشگاهی با نام بردن از شایستگی‌های فردی (هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی) و شایستگی‌های علمی (سواد رایانه‌ای و اطلاعاتی و پیشرفت حرفه‌ای) تبیین می‌نماید. راگان و همکاران (۲۰۱۲) شاخص‌ترین شایستگی اعضای هیأت علمی را احراز بلوغ در تدریس می‌دانند. وی معتقد است که شایستگی تدریس

رفتارهای فردی)، نگرش و باورهایی است که برای موفقیت در کار و حرفه باید در افراد وجود داشته باشد. البته کاوشی در مطالعات آموزش عالی نشان می‌دهد که تعریف شایستگی به سادگی امکان‌پذیر نیست؛ اما تعریفی از شایستگی که بسیار مورد توجه همگان قرار دارد، عبارتند از مجموعه ویژگی‌های اساسی و مهم در افراد که منجر به عملکرد مؤثر و سطح بالا در کار می‌شود (سوگمار^{۱۶}، ۲۰۰۹). با عنایت به موارد فوق می‌توان استنباط نمود که اعضای هیأت علمی و تعاملات آنان با دانشجویان در قلب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دانشگاه جای می‌گیرند و شاخص‌های کلیدی عملکردی مرتبط با آن‌ها از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار بوده و بسیاری از فعالیت‌های دانشگاه معطوف به این رکن دانشگاهی است. به عبارتی اگر دانشگاه را نظام یا سیستمی سایبرنتیک در نظر بگیریم (بیرم بائوم، ۱۳۸۲: ترجمه محمدرضا آراسته)، یکی از اصلی‌ترین حلقه‌های تعاملی سیستم و رهبری مؤثر در آن معطوف به تعاملات اعضای هیأت علمی و دانشجو و ارتقای کیفیت خدمات آموزشی است. این موضوع در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و توجه به انتظارات دانشجویان این دوره اهمیت دو چندان می‌یابد. صاحب‌نظران نیز بر این باورند که کیفیت و میزان شایستگی اعضای هیأت علمی یکی از عوامل مهم در موفقیت دانشجویان است. لذا نداشتن مهارت و شایستگی‌های لازم از سوی اساتید می‌تواند بر عملکرد اعضای هیأت علمی و دانشجویان تأثیر داشته باشد (رمپایا و سوپراک^{۱۷}، ۲۰۱۱). با عنایت به اهمیت موضوع در طول یک دهه گذشته بررسی شایستگی‌های اعضای هیأت علمی به ویژه در سطح تحصیلات تکمیلی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران در حوزه آموزش، تدریس و بالندگی حرفه‌ای قرار گرفته است. اهمیت این موضوع در آن است که سرنوشت دانشجویان به اساتید آن‌ها و میزان شایستگی آنان در زمینه‌های مختلف بستگی تام دارد (سوگمار، ۲۰۰۹). بنابراین به جهت جذابیت موضوع کاوش و تبیین شایستگی‌های مورد انتظار اعضای هیأت علمی در محیط‌های دانشگاهی، پژوهشگران مطالعات خود را به این

18 . Lorinda, Michael&Geraldine

19.Edgren

20. Nwagbo

21. Reneau

22. Stritter

23 . Bland

24 . Youngblood

25. Ragan

26. Mayer & Dyer

27. Mitkovska&Hristovska

28 . Măță

29. Jordan

30. Hyatt & Williams

16 . Sugumar

17 . Rampai, N., Sopeerak

آینده می‌تواند خطوط راهنمایی برای تعیین مسیر و استراتژی‌های برنامه‌ها بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی باشد و افقی برای برنامه‌ریزان و اعضای هیأت علمی در ایجاد این شایستگی‌ها ایجاد نماید. لذا نویسندگان در این مقاله کوشیدند با نگاهی به یافته‌ها و روش‌شناسی پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته و با انجام مطالعه‌ای تجربی، به سه سؤال زیر پاسخ دهند:

- از منظر دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز شایستگی‌های مورد انتظار اعضای هیأت علمی جهت تحقق رسالت دانشگاهی در یک دهه آینده کدامند؟
 - آیا تفاوت معناداری بین ادراک دانشجویان دوره دکتری در زمینه وضعیت موجود و مطلوب ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی، وجود دارد؟
 - از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری میزان شکاف بین واقعیت و انتظارات به چه میزان است؟
- در فرایند نگارش این مقاله با استفاده از دیدگاه‌های دانشجویان دوره دکتری به این سئوالات پاسخ داده خواهد شد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۱.. شایستگی‌های مورد انتظار اعضای هیأت علمی در

محیط‌های دانشگاهی

برخی از صاحب‌نظران از جمله اسکات^{۳۱} (۲۰۰۰) معتقد بودند با ظهور و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و تکوین جامعه دانشی، تحولات اساسی در عرصه دانشگاه‌ها شکل خواهد گرفت. این تحول با شکل‌گیری جامعه شبکه‌ای، آغاز خواهد شد و در نهایت، ساختار و محتوای دانشگاه سنتی را در هم می‌پیچد و حرکت به سمت دانشگاه سبک دو آغاز می‌شود. بنابراین با ظهور دانش فرادانشگاهی و مهندسی دانش، دانشگاه‌ها دو نقش اصلی خود را که تولید دانش و انتقال آن است از دست می‌دهند و در مقابل کارکرد جدید دانشگاه، رهبری کلیه جریان‌های دانش است (ذاکر صالحی، ۱۳۸۳). در دانشگاه سبک دو و در رهبری جریان‌های دانش، سرمایه‌های فکری دانشگاهی اهمیت دوچندان می‌یابند. یکی از سرمایه‌های حیاتی فکری دانشگاهی، اعضای هیأت

(یادگیری فعال، مدیریت، تدریس فعال، استفاده از فناوری، حل مسائل و اختلافات بین دانشجویان در حین تدریس، اجرای قوانین و سیاست‌ها) را در بر می‌گیرد.

مایرز و دایر (۲۰۰۳) کارآمدی تخصص مشاوره تحصیلی به دانشجویان را شایستگی عضو هیأت علمی می‌داند. آنان معتقداند اگرچه مشاوره به عنوان یکی از شایستگی‌های مهم از نظر اساتید مطرح شده است؛ اما تنها عده کمی از اعضای هیأت علمی در این زمینه آموزش حرفه‌ای دیده‌اند. میتکویسکا و هریستویسکا (۲۰۱۱) مهارت‌های شناختی، حل مسئله، بکارگیری فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی مدرن، سواد اطلاعاتی و توانایی پژوهش را از جمله مهم‌ترین شایستگی‌ها برای آموزش دهندگان آینده می‌دانند. همچنانکه اشاره شد نکته حائز اهمیت در ارتباط با پژوهش‌های صورت گرفته، توجه بخشی به شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در پژوهش‌ها است و اطلاعات اندکی که به بررسی جامع شایستگی‌های پنجگانه همکاری با اعضای هیأت علمی، مشاوره، ارائه خدمت، پژوهش و تدریس، در یک پژوهش پردازد وجود دارد. این در حالی است که بررسی ابعاد مختلف شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی بویژه در سطح تحصیلات تکمیلی همواره مورد دغدغه مدیران دانشگاهی خاصه بخش برنامه‌ریزی بالندگی اعضای هیأت علمی و پژوهشگران بوده و هست و تبیین این شایستگی‌ها از منظر دانشجویان دکتری به عنوان یکی از شاخص‌های کلیدی دانشگاه، در تبیین وضع موجود و ارائه تصویری جامع این شایستگی‌های کلیدی و به عبارتی تحلیل مقایسه تطبیقی واقعیت با انتظارات و ترسیم چشم‌اندازهای آتی اهمیت می‌یابد؛ البته باید به این نکته توجه داشت که به سبب ماهیت در حال تغییر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی دائماً در حال تغییر مداوم هستند. این عوامل باعث می‌شود که درک دقیق و مطالعات تجربی برآمده از بررسی در کشور وجود نداشته باشد؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در یک دهه آینده است. انجام این پژوهش نه تنها می‌تواند وضعیت موجود اعضای هیأت علمی در هر یک از شایستگی‌های مورد نظر را تعیین کند بلکه با تعیین شایستگی‌های مورد نیاز در یک دهه

با انتظارات در حال تغییر در محیط‌های در حال گذار" دل‌نگرانی‌های خود پیرامون آینده کار اعضای هیأت علمی را این چنین بیان می‌دارد که اعضای هیأت علمی در آینده نزدیک باید منتظر "بدبینی عمومی نسبت به آموزش عالی و تقاضاهای فزاینده برای پاسخگویی، کسری بودجه در دانشگاه‌ها، ظهور جامعه اطلاعاتی و فناوری‌های نوین، تنوع فزاینده دانشجویان، ظهور مؤسسات جدید آموزشی، تأکید بیش‌تر بر برایندهای آموزشی، رویکردهای پست مدرن به دانش، تغییرات در ویژگی‌های جمعیت‌شناسی اعضای هیأت علمی و تغییرات فزاینده در ماهیت کار اعضای هیأت علمی" به عنوان موضوعات حیاتی باشند، بنابراین تصور یک عضو هیأت علمی کارآمد و توانمند با احراز شایستگی در فعالیت‌های دانشگاهی گره خواهد خورد. البته همچنان که گفته شد واژه شایستگی^{۳۳} می‌تواند مفاهیم متفاوتی داشته باشد و بنابراین تعریف جهان شمولی که مورد قبول همگان باشد ندارد. برخی از صاحب‌نظران شایستگی را انتقال، شناسایی، ترکیب و فعال نمودن مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها که منجر به حل موقعیت‌های مشکل‌زا می‌شود تعبیر می‌نمایند. بنابراین تأکید می‌کنند که باید بین شایستگی و مهارت (شایستگی جزئی) تفاوت قائل شد (کیفر و تچیبوز، ۲۰۱۳). با این وجود، احراز شایستگی‌های مختلف به ایفای نقش‌های متنوع کمک می‌کند و عنصر اصلی در رقابت، بقا و پیشرفت افراد در دنیای غیر قابل پیش‌بینی محسوب می‌شود (ماجا، ۲۰۱۲).

بررسی ادبیات نظری پیرامون شایستگی‌های اعضای هیأت علمی بیانگر آن است که در مطالعات حوزه آموزش عالی، شایستگی‌های مختلفی مد نظر پژوهشگران قرار گرفته است؛ اما از بین این ابعاد و مؤلفه‌ها، پژوهش حاضر به بررسی شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در زمینه‌های زیر می‌پردازد:

شایستگی تدریس: اشاره به قابلیت اعضای هیأت علمی در بکار بردن مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش در عمل، ایجاد مشارکت و یادگیری در دانشجویان (مهدی نژاد، ۲۰۱۲) و کمک به آن‌ها در یادگیری و انطباق با شرایطی که

علمی هستند (سلیمی و رائیان، ۱۳۹۰). اعضای هیأت علمی می‌توانند در دستیابی جامعه و مؤسسات آموزش عالی به اهداف خود نقش مؤثری ایفا کنند، هرچند نگرانی نسبت به رشد توانایی‌ها و شایستگی‌های اعضای هیأت علمی و بهره‌وری آن‌ها از مسائل مهم مؤسسات آموزش عالی و حتی بدنه دولت محسوب می‌شود (گاپا، ۲۰۰۸). رفع نگرانی توسعه شایستگی‌های اعضای هیأت علمی، هم نیازمند تلاش سازمانی و هم خواست اعضای هیأت علمی است. آستین و مک‌دانیلز^{۳۴} (۲۰۰۶) در ارتباط با ضرورت داشتن نگاه ویژه به برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی، مهارت‌ها و توانمندی‌های قابل احراز و مورد نیاز اعضای هیأت علمی در قرن ۲۱ را به شرح زیر بر می‌شمرند:

۱. شناخت مفهومی که شامل شناخت غایت و اهداف دیرینه آموزش عالی، شناخت انواع مؤسسات آموزش عالی و رسالت آنان در جامعه، دانش رشته تخصصی و فهم هویت حرفه‌ای به عنوان یک عضو هیأت علمی و صاحب اندیشه می‌شود؛
۲. دانش و مهارت در حوزه کاری عضو هیأت علمی که شامل فهم فرایند یادگیری و یاددهی، فهم فرایندهای پژوهش، فهم التزام و خدمت قابل ارائه توسط اعضای هیأت علمی و ارزش احترام به شهروند سازمانی است؛
۳. مهارت‌های بین فردی که مشتمل بر مهارت‌های ارتباطی، کار تیمی و همکاری، احترام به تنوع در محیط‌های دانشگاهی است؛
۴. نگرش‌ها و رفتارهای حرفه‌ای که شامل ارزش‌ها و اخلاقیات، انگیزه برای یادگیری مادام‌العمر، توسعه شبکه‌های حرفه‌ای و تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای است. دستیابی به دانش‌های فوق و تحقق این مهارت‌ها نیازمند کسب شایستگی‌هایی توسط اعضای هیأت علمی است.

آستین (۲۰۰۴) در مقاله دیگری تحت عنوان "ساختن پلی به سوی آینده: آماده نمودن اعضای هیأت علمی برای مواجهه

حرفه‌ای در این زمینه نداشته و شایستگی لازم را در این زمینه ندارند (مایر و دایر، ۲۰۰۳). و این امر می‌تواند نتایج ویران کننده‌ای برای دانشگاه و دانشجویان داشته باشد (کرتس و همکاران، ۲۰۰۰). از این رو برخی از مطالعات نشان می‌دهند کیفیت مشاوره دانشجویان در دوره دکتری از سوی اعضای هیأت علمی مشاور را به عنوان یکی از شاخص‌های بهره‌وری دوره دکتری دانشجوی می‌دانند (روی و همکاران، ۲۰۰۶).

شایستگی‌ارائه خدمت: فعالیت‌های ارزشمندی است که توسط اعضای هیأت علمی برای یک نهاد، سازمان خاص، گروه و یا جامعه انجام می‌شود [۶]. این حوزه شایستگی، که همکاری و مشارکت با نهادهای اجتماعی است اغلب مغفول مانده است (جردن و همکاران، ۲۰۱۲).

شایستگی همکاری با سایر اعضای هیأت علمی: منظور از این شایستگی ارتباط و تعامل با همکاران به منظور انجام فعالیت‌های مشترک از طریق تبادل متقابل است (هیأت و ویلیامز، ۲۰۱۱). در دهه‌های اخیر مهم‌ترین شایستگی‌ای که به آن اشاره شده است، توانایی کار گروهی برای حل مسائل مختلف است. زیرا به افراد در انجام دادن وظایف پیچیده و دشوار کمک می‌نماید (راج و استینر، ۲۰۱۳). موارد فوق، شایستگی‌های مورد انتظار از اعضای هیأت علمی در آینه ادبیات موجود است. با مرور و بررسی پژوهش‌های فوق می‌توان چارچوب مطالعاتی در ارتباط با شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در محیط‌های آموزش عالی ارائه نمود (شکل شماره ۱).

۲. پیشینه مطالعات تجربی در زمینه شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی در محیط‌های دانشگاهی
در این بخش مقاله، گذری کوتاه بر پیشینه مطالعات تجربی شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی، وضعیت موجود این دانش را در محیط‌های آموزش عالی مشخص می‌نماید. با نگاهی گذرا به قصد بازشناسی دانش موجود در زمینه مطالعات مرتبط با موضوع پژوهش در محیط‌های آموزش عالی، می‌توان مطالعات و تلاش‌های پژوهشگران را این چنین ارائه نمود.

مدام در حال تغییر است (هیأت و ویلیامز، ۲۰۱۱). پراوسکین و پلنتی (۲۰۰۸) معتقدند که بیش از ۸۹٪ از وقت اعضای هیأت علمی صرف تدریس می‌شود. لذا شایستگی تدریس از مهم‌ترین شایستگی‌هایی است که اعضای هیأت علمی باید داشته باشند (الکساندر و همکاران، ۲۰۱۲). کیفر و چیپوز (۲۰۱۳) در مطالعه خود دریافتند با توجه به ماهیت در حال تغییر محیط‌های دانشگاهی در سال‌های اخیر، تدریس یک شایستگی برای اعضای هیأت علمی محسوب شده و دانشگاه‌ها باید به دنبال یافتن چارچوب‌های مرجع برای توسعه برنامه‌هایی برای بالندگی اعضای هیأت علمی جوان با رویکرد تغییر در نگرش، مهارت و دانش آنان باشند.

شایستگی پژوهش: این شایستگی به معنی داشتن دانش در زمینه شیوه‌های پژوهش، ملاحظات اخلاقی در این زمینه، مهارت چاپ و نشر است (جردن و همکاران، ۲۰۱۲). برخی معتقدند که برخی از اعضای هیأت علمی بعضی از شایستگی‌ها مانند پژوهش، توسعه نیافته و این مسئله هنگامی دشوارتر می‌شود که دانشجویان نسبت به برخی از استادان در این زمینه وضعیت بهتری دارند (بوزنسکی و مال^{۳۴}، ۲۰۱۰). از آنجائیکه در خلال دوره دکتری از دانشجویان انتظار تولیدات پژوهشی می‌رود و یکی از شاخص‌های کیفی برنامه‌های آموزشی دوره دکتری به شمار می‌رود (روی^{۳۵} و همکاران، ۲۰۰۶)، اعضای هیأت علمی باید از این شایستگی برخوردار بوده تا بتوانند دانشجویان دوره دکتری را به پژوهشگرانی مستقل تبدیل نمایند (سینکلر^{۳۶} و همکاران، ۲۰۱۳).

شایستگی مشاوره: منظور، توانایی اعضای هیأت علمی در هدایت و کمک به دانشجویان در شناسایی گزینه‌های مختلف و تصمیم‌گیری در مواردی است که نیازمند کمک در جهت پیگیری اهداف تحصیلی و علمی خود هستند (دیبات^{۳۷}، ۲۰۱۰). بسیاری از اعضای هیأت علمی در حالی اقدام به مشاوره تحصیلی می‌کنند که هیچ آموزش و تجربه

34 . Buczynski & Mall

35 . Roy

36 . Sinclair

37 . Debate

جدول ۱: خلاصه مطالعات مرتبط با شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی در محیط‌های آموزش عالی

پژوهشگران	شایستگی مورد نیاز
کیفر و چیپوزو (۲۰۱۳)؛ پرز و تورلو (۲۰۱۲)؛ الکساندر و همکاران (۲۰۱۲)؛ استریتر، بلاند و یانگ بلاد (۱۹۹۱)؛ جعفری و همکاران (۱۳۹۱)؛ مهدی نژاد (۲۰۱۲)؛ راگان (۲۰۱۲)؛ هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)	تدریس
میتکویسکا و هریستویسکا (۲۰۱۱)؛ استریتر، بلاند و یانگ بلاد (۱۹۹۱)؛ کیویان و کین (۲۰۰۹)؛ هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)	پژوهش
مایرز و دایر (۲۰۰۳)؛ گولد و دوری (۲۰۰۰)؛ دیویس و فیسک (۲۰۰۰)؛ هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)	مشاوره
گولد و دوری (۲۰۰۰)؛ هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)؛ ویلیامز (۲۰۰۳)	ارائه خدمت
کیویان و کین (۲۰۰۹)؛ هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱)؛ کروویتز و کوهیک (۱۹۹۳)	همکاری با سایر اعضای هیأت علمی

لریندا، میشل و گرالدین (۲۰۰۶)، ادگرین (۲۰۰۶)، ناگیو (۲۰۱۲) و رنیو (۲۰۱۳) نیز در مطالعاتی پژوهشی به مطالعه شایستگی فرهنگی (آگاهی فرهنگی، دانش فرهنگی، مواجهه فرهنگی، مهارت فرهنگی و تمایل فرهنگی) پرداختند. نتایج این مطالعات متفاوت بود. لریندا و همکاران [۲۲] در مطالعه خود دریافتند که در جامعه پژوهش، شایستگی‌های فرهنگی اعضای هیأت علمی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست. بعلاوه لریندا و همکاران (۲۰۰۶) و رنیو (۲۰۱۳) به این نتیجه دست یافتند که آموزش در این زمینه مؤثر است. اما ادگرین (۲۰۰۶) دریافت که اساتید در این زمینه از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردارند و سرانجام نتایج پژوهش ناگیو (۲۰۱۲) نشان داد که بین ابعاد شایستگی فرهنگی همبستگی معناداری وجود دارد.

یافته‌های پژوهش نورانی (۱۳۸۹) در داخل کشور در ارتباط با شایستگی فردی (خودآگاهی و خودمدیریتی) اعضای هیأت علمی نشان داد که شایستگی‌های فردی اعضای هیأت علمی با عملکرد آموزشی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد. ساگومار (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای با بررسی شایستگی‌های فردی (هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی) و شایستگی علمی (سواد رایانه‌ای و اطلاعاتی و پیشرفت حرفه‌ای) اعضای هیأت علمی به این نتیجه رسید که از بین شایستگی‌های فردی، هوش هیجانی و از بین شایستگی‌ها علمی، سواد رایانه‌ای و اطلاعاتی بیش‌ترین اولویت را دارد.

راگان و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی به مطالعه شایستگی تدریس (یادگیری فعال، مدیریت، تدریس فعال، استفاده از فناوری، حل مسائل و اختلافات بین دانشجویان در حین تدریس، اجرای قوانین و سیاست‌ها) در بین اعضای هیأت

الکساندر و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه خود به طراحی و اعتبار بخشی چارچوبی برای تعریف شایستگی‌های تدریس برای اعضای هیأت علمی پرداختند. محتوای تدریس، شناخت نقش دانشجویان در تدریس، مهارت‌های تدریس همانند مهارت‌های ارتباطی، مهارت بین فردی، مهارت سخنرانی عمومی، دانش استانداردهای برنامه، دانش یادگیری دانشجویان و شناخت استانداردهایی از مؤلفه‌های مهم مدل به شمار می‌روند.

ژیو و همکاران (۲۰۱۳) به چهار شایستگی یادگیری، شایستگی آموزشی، شایستگی اجتماعی و شایستگی فناورانه برای تدریس برای معلمان اشاره می‌کنند. یافته‌های مطالعه آنان نشان داد که بین وجود این سه شایستگی اخیر (شایستگی‌های آموزشی، اجتماعی و فناورانه) به عنوان شایستگی‌های محوری تدریس با عملکرد تدریس نوآورانه آنان ارتباط معناداری وجود دارد.

ماتا (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی شایستگی‌های شناختی و فراشناختی، ارتباطی، اجتماعی، فنی و فناورانه و روش‌شناختی (کاربرد فرایندهای آموزشی، طراحی برنامه درسی، کاربرد استراتژی‌های تدریس و طراحی فعالیت‌های آموزشی) را از جمله شایستگی‌های مورد انتظار اعضای هیأت علمی پرداخت. یافته‌های مطالعه نشان داد که تفاوت معناداری بین اعضای هیأت علمی تازه وارد با اعضای قدیمی‌تر در هر یک از شایستگی‌های مورد نظر وجود دارد. همچنین این پژوهشگر پیشنهاد می‌کند با توسعه برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی می‌توان شایستگی‌های مورد نظر را در اعضای هیأت علمی پرورش داد.

با اقتباس از پژوهش هیات و ویلیامز (۲۰۱۱)، بر مبنای مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای، استفاده شد. پس از تهیه پرسشنامه اولیه، محتوای آن در اختیار ۹ متخصص در زمینه مدیریت آموزشی و آموزش عالی قرار گرفت و با جمع‌بندی نهایی نظرهای آنان پرسشنامه نهایی تهیه شد. این پرسشنامه علاوه بر بخش اطلاعات جمعیت‌شناختی، شامل پنج خرده مقیاس شایستگی تدریس (۷ گویه)، شایستگی پژوهش (۷ گویه)، شایستگی مشاوره (۷ گویه)، شایستگی ارائه خدمت (۷ گویه) و شایستگی همکاری با اعضای هیأت علمی (۷ گویه) نهایی گردید.

• اعتبار و پایایی پرسشنامه

در ادامه روایی، پایایی پرسشنامه مذکور نیز محاسبه شد و نتایج نشان داد که این پرسشنامه از روایی بسیار مطلوبی برخوردار بوده و پایایی کل آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ است و در هر یک از زیر مقیاس‌های تدریس ۰/۸۷، پژوهش ۰/۸۹، مشاوره ۰/۹۱، ارائه خدمت ۰/۸۹ و همکاری با اعضای هیأت علمی ۰/۹۱ به دست آمد که این نشان از پایایی بسیار بالای این پرسشنامه است. به عنوان یک قاعده کلی چنانچه مقدار ضریب آلفا بزرگ‌تر و یا مساوی ۷۰ درصد باشد ابزار اندازه‌گیری از پایایی بالایی برخوردار است و در این صورت بهتر می‌توان به نتایج آن اعتماد کرد (هینتن^{۴۰}، ۲۰۰۴). نتایج آزمون کفایت نمونه-برداري نیز در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: آزمون KMO و بارتلت در خصوص شاخص‌های

پرسشنامه

۰/۹۳	شاخص کفایت نمونه برداری (KMO)	
۴/۸۱	مقدار آزمون	آزمون بارتلت
۰/۰۰۰۱	سطح معناداری	

بر اساس نتایج جدول فوق شاخص KMO نشان دهنده عدد ۰/۹۳ که این عدد نشان می‌دهد که تجزیه و تحلیل عامل‌ها بسیار مفید است.

علمی پرداخت. یافته‌ها نشان داد که اعضای هیأت علمی باید در زمینه‌های مطرح شده باید رشد یابند و برنامه توسعه حرفه‌ای بر این اساس طراحی شود.

مایرز و دایر (۲۰۰۳) به مطالعه شایستگی مشاوره تحصیلی اعضای هیأت علمی پرداختند. نتایج نشان داد که اگر چه شایستگی مشاوره به عنوان یکی از شایستگی‌های مهم از نظر اساتید مطرح شده است و این در حالی است که تنها عده کمی در این زمینه آموزش دیده‌اند.

مطالعات تجربی در ارتباط با دغدغه‌های دانشجویان دوره دکتری و نقش مشاوره اساتید را می‌توان به مواردی همچون فقدان توجه اعضای هیأت علمی به توسعه همه جانبه دانشجویان دکتری برای آماده شدن جهت مسیر شغلی آینده، عدم وضوح انتظارات اعضای هیأت علمی از دانشجویان و بازخورد اندک به دانشجویان، وجود مشاوره‌های تصنعی نا کارآمد اعضای هیأت علمی اشاره نمود (بارنز و آستین^{۳۸}، ۲۰۰۹).

روش پژوهش

از آنجا که پژوهش حاضر به بررسی شایستگی‌های مورد انتظار از اعضای هیأت علمی برای یک دهه آینده از منظر دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز پرداخته است به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است.

• جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دکتری ۱۰ دانشکده دانشگاه شیراز بوده است که در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل هستند. در این پژوهش با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان^{۳۹} (۲۰۰۰) با توجه به حجم جامعه (۱۰۸۷ نفر)، تعداد ۲۸۵ دانشجوی دکتری به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری تصادفی نسبتی بر اساس ویژگی جنسیت و رشته تحصیلی بوده است.

• ابزار گردآوری داده

به منظور بررسی دیدگاه دانشجویان در زمینه شایستگی‌های اعضای هیأت علمی از پرسشنامه محقق ساخته ۴۹ گویه‌ای

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۳ بیشترین میانگین مربوط به شایستگی پژوهش با میانگین ۳۵/۹۱ و انحراف استاندارد ۰/۳۶ و کمترین میانگین مربوط به شایستگی ارائه خدمت با میانگین ۳۰/۵ و انحراف استاندارد ۰/۳۴ است. بنابراین از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری شایستگی پژوهش اعضای هیأت علمی در یک دهه آینده مهم‌ترین شایستگی اعضای هیأت علمی خواهد بود ($M= ۳۵/۹۱$).

• روش‌های تجزیه و تحلیل داده از مجموع ۳۰۰ پرسشنامه توزیع شده، ۲۱۴ پرسشنامه با توجه به میزان دقت در پاسخ به سئوالات و کامل بودن پاسخ‌ها انتخاب و مورد استفاده قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزارهای SPSS و Excel روش‌های آمار یاز جمله آزمون T-test وابسته، تحلیل واریانس و همبستگی پیرسون استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

سئوال اول: از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری مهم‌ترین شایستگی اعضای هیأت علمی در یک دهه آینده کدام است؟

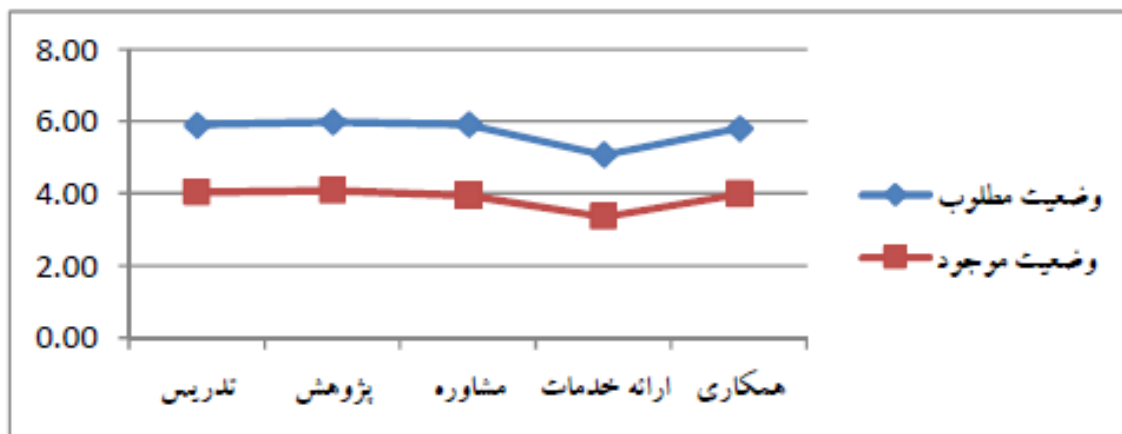
جدول ۳: مهم‌ترین شایستگی اعضای هیأت علمی در یک دهه آینده

شایستگی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
۱. تدریس	۲۱۴	۳۵/۴۶	۰/۳۶
۲. پژوهش		۳۵/۹۱	۰/۳۶
۳. مشاوره		۳۵/۵۱	۰/۴۱
۴. ارائه خدمت		۳۰/۵	۰/۳۴
۵. همکاری با اعضای هیأت علمی		۳۴/۹	۰/۴۴

جدول ۴: تفاوت وضعیت موجود و مطلوب شایستگی اعضای هیأت علمی با استفاده از آزمون تی

متغیر	وضعیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	Df	Sig
تدریس	مطلوب	۲۱۴	۳۵/۴۶	۵/۲۷	۲۱/۲	۲۱۳	۰/۰۰۰۱
	موجود		۲۴/۲۱	۴/۳۰			
پژوهش	مطلوب	۲۱۴	۳۵/۹۱	۵/۲۶	۲۱/۹۳	۲۱۳	۰/۰۰۰۱
	موجود		۲۴/۵۱	۶/۲۳			
مشاوره	مطلوب	۲۱۴	۳۵/۵۱	۶/۰۳	۱۹/۰۹	۲۱۳	۰/۰۰۰۱
	موجود		۲۳/۷۱	۷/۰۴			
ارائه خدمت	مطلوب	۲۱۴	۳۰/۵	۵/۰۵	۱۹/۲۷	۲۱۳	۰/۰۰۰۱
	موجود		۲۰/۱۸	۶/۳۶			
همکاری با اعضای هیأت علمی	مطلوب	۲۱۴	۳۴/۹	۶/۵۲	۱۷/۴۲	۲۱۳	۰/۰۰۰۱
	موجود		۲۳/۹	۷/۳۲			

نمودار ۱: تفاوت وضعیت موجود و مطلوب شایستگی اعضای هیأت علمی از منظر دانشجویان دوره دکتری



نمودار ۲: تفاوت وضعیت موجود و مطلوب شایستگی اعضای هیأت علمی از منظر دانشجویان دوره دکتری به تفکیک رشته‌های تحصیلی



مشاوره، ارائه خدمت و همکاری با اعضای هیأت علمی وجود دارد. تفاوت وضعیت موجود و مطلوب شایستگی اعضای هیأت علمی از منظر دانشجویان دوره دکتری در نمودار شماره ۱ دیده می شود. همچنین تفاوت وضعیت موجود و مطلوب شایستگی اعضای هیأت علمی از منظر دانشجویان دوره دکتری به تفکیک رشته‌های تحصیلی در نمودار شماره ۲ ارائه شده است.

سؤال دوم: آیا تفاوت معناداری بین ادراک دانشجویان دوره دکتری در زمینه وضعیت موجود و مطلوب ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی، وجود دارد؟
نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که با توجه به مقدار ضرایب T بدست آمده در درجه آزادی ۲۱۳ تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین ادراک دانشجویان دکتری از وضعیت موجود و مطلوب شایستگی‌های تدریس، پژوهش،

جدول ۵: شکاف بین وضعیت موجود (ادراکات) و مطلوب (انتظارات) شایستگی‌های اعضای هیأت علمی

شکاف	وضعیت مطلوب (انتظارات)	وضعیت موجود (ادراکات)	متغیر / مؤلفه
			تدریس
-۱۱/۲۵	۳۵/۴۶	۲۴/۲۱	مهارت‌های ارتباطات
-۱/۶۷	۵/۲۱	۳/۵۴	شناخت نظریه و عمل تدریس
-۱/۵۳	۵/۲۲	۳/۶۹	بهره‌گیری از فناوری
-۲/۰۵	۵/۲۹	۳/۲۴	ارزش‌های تدریس
-۱/۳۸	۵	۳/۶۲	دانش و تجربه روندهای سازمانی/ صنعتی
-۱/۵۷	۴/۹	۳/۳۳	فهم و شناخت آموزش
-۱/۴	۵/۰۹	۳/۶۹	مدل‌سازی یادگیری مادام‌العمر و مستمر
-۱/۷۴	۴/۹۷	۳/۲۳	
			پژوهش
-۱۱/۴	۳۵/۹۱	۲۴/۵۱	توانایی نگاه به موضوعات پژوهشی از چشم اندازه‌های مختلف
-۱/۶۹	۵/۲۳	۳/۵۴	درک نقش پژوهش در تدریس و یادگیری
-۱/۵۸	۵/۲۱	۳/۶۳	بهبود مستمر مهارت‌های دانش پژوهی
-۱/۸۶	۵/۱۹	۳/۳۳	نوآور و سازگار
-۱/۸۴	۵/۱۴	۳/۳۰	داشتن سهم نظری در حوزه مطالعاتی از طریق انتشار و ارائه مقاله
-۱/۱۹	۴/۹۶	۳/۷۷	شناخت و ارتقای نقش پژوهش اعضای هیأت علمی در افزایش جایگاه رشته
-۱/۵۲	۵/۱۱	۳/۵۹	بهره‌گیری از پژوهش در تدریس
-۱/۷۲	۵/۲۲	۳/۵	
			مشاوره
-۱۱/۸	۳۵/۵۱	۲۳/۷۱	دانش در حوزه روش‌های پژوهش، ابزارها و روش‌شناسی پژوهش
-۱/۵۸	۵/۰۸	۳/۵	راهنمایی با کیفیت فعالیت‌های نوشتاری دانشجویان
-۱/۵۶	۵/۰۱	۳/۴۵	در دسترس دانشجویان بودن
-۱/۵۲	۵/۱۰	۳/۵۸	همکاری با دانشجویان همچون یک همکار پژوهشی
-۲/۰۷	۵/۲۱	۳/۱۴	مهارت‌های مربی‌گری
-۱/۵۷	۴/۹۷	۳/۴	پاسخگو در ارتباط با مشاوره‌های رساله‌های کارشناسی ارشد و دکتری
-۱/۶۸	۵/۱۸	۳/۵	آموختن اخلاق پژوهش به دانشجویان
-۱/۸۹	۵/۱۵	۳/۲۶	
			ارائه خدمت
-۱۱/۳۲	۳۰/۵	۲۰/۱۸	مهارت‌های تیمی و همکاری مشترک
-۲/۱۲	۵/۳۱	۳/۱۹	فعال بودن در دانشگاه و مجامع حرفه‌ای
-۱/۶۳	۵/۱۵	۳/۵۲	فعال بودن در مجامع حرفه‌ای برون دانشگاهی
-۱/۶۳	۵	۳/۳۷	مهارت‌های مشاوره‌ای
-۱/۶۲	۵/۰۲	۳/۴	حمایت از رسالت و مأموریت دانشگاه
-۲/۳۸	۵/۹۴	۳/۵۶	توانایی کارکردن با گروه‌های مختلف
-۱/۹۶	۵/۲۱	۳/۲۵	
			همکاری با اعضای هیأت علمی
-۱۱	۳۴/۹	۲۳/۹	پذیرش دیگران و ارزش قائل شدن برای آن‌ها
-۱/۵۸	۵/۲۷	۳/۴۲	مهارت‌های بین فردی
-۱/۵۷	۵/۰۸	۳/۵۱	تشویق تفکرات گوناگون
-۱/۶۹	۵/۱۴	۳/۴۵	مدیر ارشادگر و خدمت‌گذار بودن
-۱/۴۷	۴/۸۷	۳/۴	شناخت و حمایت از اهداف و رسالت برنامه آموزشی و رشته
-۱/۵۲	۵/۰۴	۳/۵۲	استفاده از فناوری برای مشارکت
-۱/۷	۵/۰۶	۳/۳۶	شناخت فرهنگ و سیاست‌های دانشگاه/دانشکده و بخش
-۱/۱۹	۴/۷۱	۳/۵۲	

همچنین ارائه خدمت و همکاری با اعضای هیأت علمی وجود دارد و کمترین همبستگی نیز بین شایستگی‌های ارائه خدمت و تدریس مشاهده می‌شود.

سئوال پنجم: از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری آیا تفاوت معناداری بین وضعیت موجود هر یک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی بر حسب گروه‌های تحصیلی وجود دارد؟ نتایج جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری بین شایستگی‌های اعضای هیأت علمی بر حسب گروه‌های تحصیلی مختلف در کلیه ابعاد تدریس، پژوهش، مشاوره، ارائه خدمت و همکاری با اعضای هیأت علمی بر اساس F به دست آمده در درجه آزادی ۳ تفاوت معناداری وجود ندارد.

سئوال ششم: ادراکات دانشجویان دوره دکتری از وضع موجود کدامیک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی را مطلوب ارزیابی می‌کنند؟

بر اساس نتایج جدول شماره ۸ بیشترین میانگین متعلق به شایستگی پژوهش و کمترین آن‌ها متعلق به ارائه خدمت است. با توجه به F به دست آمده در درجه آزادی ۴ و ۲۱۳ تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین شایستگی‌های موجود اعضای هیأت علمی وجود دارد. نمودار شماره ۳ رادار نیز وضعیت موجود هر یک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد.

سئوال سوم: از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری میزان شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب شایستگی‌های اعضای هیأت علمی به چه میزان است؟

بر اساس جدول شماره ۵ بیشترین شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب ابعاد مختلف شایستگی اعضای هیأت علمی از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری، متعلق به شایستگی ارائه خدمت است. بعلاوه نتایج نشان می‌دهد که بیشترین شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب در بین مؤلفه‌های شایستگی تدریس مربوط به بهره‌گیری از فناوری، شایستگی پژوهش مربوط به نوآور و سازگار بودن، شایستگی مشاوره مربوط به همکاری با دانشجویان همچون یک همکار پژوهشی، شایستگی ارائه خدمت مربوط به حمایت از رسالت و مأموریت دانشگاه و شایستگی همکاری با اعضای هیأت علمی مربوط به استفاده از فناوری برای مشارکت است. در یک نتیجه‌گیری کلی از جدول می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت ادراکات و انتظارات در خصوص شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در این محیط آموزش عالی محسوس بوده و انتظارات دانشجویان برآورده نشده است.

سئوال چهارم: آیا رابطه معناداری بین وضعیت موجود هر یک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی وجود دارد؟ نتایج جدول شماره ۶ ضمن تأیید همبستگی مثبت و معنادار بین ابعاد شایستگی، نشان می‌دهد که بیشترین همبستگی مثبت و معنادار بین شایستگی‌های مشاوره و ارائه خدمت و

جدول ۶: ماتریس ضرایب همبستگی هر یک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در وضعیت موجود

	۵	۴	۳	۲	۱	
۱					۱	۱
۲				۱	۰/۶۳**	۲
۳			۱	۰/۷۲**	۰/۵۸**	۳
۴		۱	۰/۷۷**	۰/۷۴**	۰/۵۵**	۴
۵	۱	۰/۷۷**	۰/۷۱**	۰/۶۷**	۰/۵۷**	۵

نکته: ۱= تدریس، ۲= پژوهش، ۳= مشاوره، ۴= ارائه خدمت، ۵= همکاری با اعضای هیأت علمی

* $P < 0/05$ ، ** $P < 0/01$

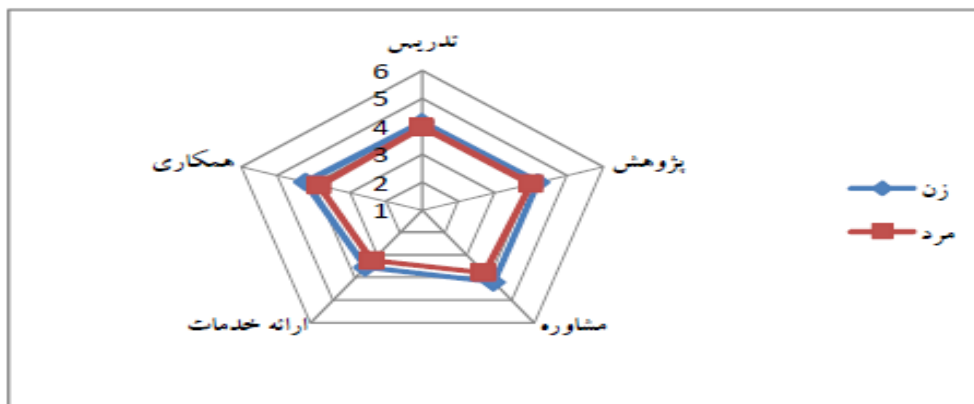
جدول شماره ۷: تفاوت بین وضعیت موجود هر یک از ابعاد شایستگی های اعضای هیأت علمی گروه های تحصیلی گوناگون

Sig	Df	F	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه های تحصیلی	متغیر
۰/۶۶	۳	۰/۵۳	۹/۹۹	۲۳/۶۶	۴۸	علوم انسانی	تدریس
			۵/۰۲	۲۳/۷۲	۴۶	فنی مهندسی	
			۶/۷	۲۴/۶۸	۴۵	علوم پایه	
			۶/۸۹	۲۴/۸۷	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	
۰/۴۳	۳	۰/۹۱	۷/۰۳	۲۳/۵۴	۴۸	علوم انسانی	پژوهش
			۵/۶۳	۲۵/۲۵	۴۶	فنی مهندسی	
			۴/۷۹	۲۳/۹۳	۴۵	علوم پایه	
			۷/۱۷	۲۴/۹۴	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	
۰/۵۵	۳	۰/۹۶	۷/۸۹	۲۲/۷۹	۴۸	علوم انسانی	مشاوره
			۵/۴۶	۲۳/۵۱	۴۶	فنی مهندسی	
			۶/۷۸	۲۳/۶۸	۴۵	علوم پایه	
			۷/۰۴	۲۳/۷۱	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	
۰/۶۳	۳	۰/۵۷	۷/۲۴	۱۹/۵۴	۴۸	علوم انسانی	ارائه خدمت
			۵/۵	۲۰/۱۳	۴۶	فنی مهندسی	
			۵/۷۸	۱۹/۸۴	۴۵	علوم پایه	
			۷/۰۱	۲۱/۰۹	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	
۰/۳۵	۳	۱/۰۸	۹/۴۲	۲۳/۱۶	۴۸	علوم انسانی	همکاری با اعضای هیأت علمی
			۵/۵۷	۲۳/۱۳	۴۶	فنی مهندسی	
			۵/۶	۲۵/۰۴	۴۵	علوم پایه	
			۸/۲۳	۲۴/۸۷	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	

جدول ۸: ادراکات دانشجویان از وضعیت موجود هر یک از ابعاد شایستگی های اعضای هیأت علمی

Sig	df	F	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	متغیر
۰/۰۰۰۱	۴ و ۲۱۳	۳/۵۴	۰/۴۳	۲۴/۲۱	۲۱۴	۱. تدریس
			۰/۴۲	۲۴/۵۱		۲. پژوهش
			۰/۴۸	۲۳/۷۱		۳. مشاوره
			۰/۴۳	۲۰/۱۸		۴. ارائه خدمت
			۰/۵	۲۳/۹۹		۵. همکاری با اعضای هیأت علمی

نمودار ۳: نمودار رادار وضعیت موجود هر یک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیئت علمی به تفکیک جنسیت



بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که از منظر دانشجویان دوره دکتری، مهم‌ترین شایستگی اعضای هیئت علمی در یک دهه آینده، شایستگی پژوهش است. این یافته با نتایج پژوهش‌های استریتز، بلاند و یانگ بلا (۱۹۹۱)؛ کیویان و کین (۲۰۰۹)؛ هیأت و ویلیامز (۲۰۱۱) هم راستا است. دلیل احتمالی این یافته این است که پژوهش یکی از مهم‌ترین ارکان رشد و توسعه پایدار جوامع به ویژه در دهه‌های آینده است چرا که جوامع با حرکت شتابان و رو به رشد جامعه جهانی و شکاف عمده بین کشورها در میزان دسترسی به علم و تکنولوژی نوین روبرو هستند. در این بین دانشگاه‌ها باید به رشد و توسعه پژوهش در اعضای خود به ویژه اعضای هیئت علمی همت گمارند، زیرا بی تردید آینده متعلق به کشورهایی خواهد بود که در این زمینه رشد یافته باشند. در این راستا در ادبیات مدل‌های راهبری دانشگاهی، گذار از دانشگاه آموزشی به سمت دانشگاه پژوهشی اتفاق افتاده است و در دهه آینده با سرعت بیشتری دنبال می‌شود. در دوران مواجهه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با سه بحران مشروعیت، نهادی و هژمونی (ذاکرسالحی، ۱۳۸۳) شاهد ظهور دانشگاه‌های پژوهشی با ویژگی‌های جدید خواهیم بود (کسکه و سلیمی، ۱۳۸۸). دانشگاه پژوهشی، نهادی کلیدی برای توسعه اقتصادی و اجتماعی است. کشف دانش جدید، توسعه نسل جدید پژوهشگران و بین‌المللی شدن، در کانون توجه دانشگاه‌های پژوهشی قرار می‌گیرد.

تدوین سند چشم‌انداز بیست ساله کشور جمهوری اسلامی ایران، گام ارزشمندی در جهت‌دهی فعالیت‌های کشور برای رسیدن به توسعه بوده و از مهم‌ترین فرازهای سند، توجه ویژه به جایگاه ایران در افق ۱۴۰۴ در حوزه علم و فناوری است. بدیهی است تحقق اهداف مندرج در سند چشم‌انداز، مدیریت و تدبیر جامع در تمامی ابعاد را می‌طلبد و لازم است در حوزه مدیریتی علم و فناوری، مهم‌ترین عوامل شناسایی شده و برنامه‌های مناسب، طراحی و اجرا گردند. از آنجا که چشم‌انداز ناظر به آینده است، بهره‌گیری از رویکردهای آینده‌نگرانه برای سنجش جهت‌گیری صحیح سیاست‌ها و کیفیت برنامه‌ها در مسیر تحقق اهداف چشم‌انداز، ضروری است (طاعتی و بهرامی، ۱۳۸۸). یکی از حوزه‌های حائز اهمیت در توسعه علم و فناوری توجه ویژه به آینده تحولات دانشی و مهارتی اعضای هیئت علمی به عنوان سرمایه‌های فکری دانشگاهی و برنامه‌ریزی مستمر جهت بروز نمودن دانش، بینش و مهارت‌های اعضای هیئت علمی برای ایران فردا است. لذا تدوین برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نقش مهمی در کاوش شایستگی‌های جدید اعضای هیئت علمی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی در افق ۱۴۰۴ ایفا می‌کنند. هدف پژوهش حاضر بررسی شایستگی‌های اعضای هیئت علمی در یک دهه آینده از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری بود.

فعالیت‌های خارج از دانشگاه ارتباط داشته باشد. بعلاوه دانشگاه نیز در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی اغلب به شایستگی همکاری و مشارکت با نهادهای اجتماعی کم‌تر توجه می‌کند. بعلاوه نتایج پژوهش کنونی نشان داد که در بین مؤلفه‌های شایستگی تدریس بیش‌ترین شکاف مربوط به بهره‌گیری از فناوری است که دلیلی آن می‌تواند محدودیت‌های کلاس و یا نا آشنایی برخی اساتید با فناوری‌ها و کاربرد آن باشد. پرنرز^{۴۸} و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که داشتن شایستگی تسلط و بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات یک شایستگی اساسی برای اعضای هیأت علمی آینده است و این در حالی است که آن‌ها توانایی کاربرد آن را کسب نکرده‌اند. در شایستگی پژوهش نیز بیش‌ترین شکاف مربوط به نوآور و سازگار بودن است دلیل احتمالی این یافته این است که برخی از اعضای هیأت علمی در کار کردن به یک شیوه خاص و مشخص در فعالیت‌های دانشگاهی عادت کرده و چون در آن تسلط یافته‌اند، دیگر حاضر به تغییر آن شیوه نیستند و این امر می‌تواند تحت تأثیر سیاست‌ها و ساختار سازمانی دانشگاه باشد. بیش‌ترین شکاف در شایستگی مشاوره مربوط به همکاری با دانشجویان همچون یک همکار پژوهشی است. مطالعات تجربی در ارتباط با دغدغه‌های دانشجویان دوره دکتری و نقش مشاوره اساتید به مواردی همچون فقدان توجه اعضای هیأت علمی به توسعه همه جانبه دانشجویان دکتری برای آماده شدن جهت مسیر شغلی آینده، عدم وضوح انتظارات اعضای هیأت علمی از دانشجویان و بازخورد اندک به دانشجویان، وجود مشاوره‌های مصنوعی تا کارآمد اعضای هیأت علمی اشاره نموده‌اند (بارنز و آستین، ۲۰۰۹). شاید بتوان گفت هنوز بسیاری از دغدغه‌های فوق در میان دانشجویان دوره دکتری دیده می‌شود. دلیل دیگر احتمالی این یافته نیز می‌تواند در عدم اطمینان کافی برخی اساتید به مهارت‌های دانشجویان باشد. یافته‌های مطالعه همچنین نشان داد که در شایستگی ارائه خدمت نیز بیش‌ترین شکاف مربوط به حمایت از رسالت و مأموریت دانشگاه است دلیل احتمالی این یافته نیز می‌تواند آشنایی اندک برخی اعضای هیأت علمی با رسالت‌های دانشگاه باشد و در شایستگی

هشت ویژگی، رسالت جهانی^{۴۱}، پژوهش‌مداری^{۴۲}، نقش‌های جدید اساتید^{۴۳}، منابع مالی چندگانه^{۴۴}، استخدام و به کارگیری جهانی^{۴۵}، افزایش پیچیدگی^{۴۶}، روابط جدید دولت و صنعت و همکاری جهانی^{۴۷} با مؤسسات مشابه در دانشگاه‌های پژوهشی پر رنگ خواهد بود. دستیابی به مدل نوظهور جهانی بدان معنی است که دولت‌های ملی نسبت به گذشته، نفوذ کم‌تری بر دانشگاه‌های خود دارند. همچنین دانشگاه‌های پژوهشی نوظهور جهانی، مأموریت و رسالت خود را آموزش و توسعه مرزهای دانش در ابعاد جهانی و فراتر از مرزهای ملی، تصور می‌کنند. دانشگاه‌های پژوهشی نوظهور جهانی، با بهرمندی از روش‌های علمی به طور فزاینده‌ای، پژوهش محوراند. اعضای هیأت علمی، به عنوان تولیدکننده دانش جدید، با تغییر از الگوهای پژوهشی مستقل سنتی به سمت گروه‌محوری، میان‌رشته‌ای عمل نمودن و همکاری‌های بین‌المللی، نقش‌های جدیدی در حل مسائل جهان واقعی، ایفا می‌کنند (کسکه و سلیمی، ۱۳۸۸). لذا شایستگی پژوهش، همچنان یکی از شایستگی‌های کلیدی اعضای هیأت علمی در دهه آینده خواهد بود.

همچنین یافته‌های مطالعه کنونی نشان داد که بین ادراکات وضع موجود و انتظارات از شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در کلیه ابعاد تفاوت معناداری وجود دارد. بیش‌ترین شکاف بین ادراکات و انتظارات در شایستگی ارائه خدمت وجود دارد. در بررسی مطالعات پیشین نیز اشاره شد ارائه خدمت به عنوان شایستگی عضو هیأت علمی، فعالیت‌های ارزشمندی است که توسط اعضای هیأت علمی برای یک نهاد، سازمان خاص، گروه و یا جامعه انجام می‌شود (هیأت و ویلیامز، ۲۰۱۱). این حوزه شایستگی که همکاری و مشارکت با نهادهای اجتماعی است اغلب مغفول مانده است (جردن و همکاران، ۲۰۱۲).

دلیل احتمالی این یافته می‌تواند به ارتباط بین صنعت و دانشگاه و همچنین محدودیت اعضای هیأت علمی در انجام

41. Global mission

42. Research intensity

43. New roles for professors

44. Diversified funding

45. Worldwide recruitment

46. Increasing complexity

47. Global collaboration

تدریس، پژوهش، ارائه خدمت، مشاوره و همکاری با اعضای هیأت علمی و اهمیت رشد هر یک از این شایستگی‌ها در یک دهه آینده می‌توان اذعان نمود که اگرچه دانشگاه‌ها در برنامه‌های دانش‌افزایی اعضای هیأت علمی دغدغه بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دارند؛ اما توجه به شایستگی‌های مورد انتظار دانشجویان تحصیلات تکمیلی از اعضای هیأت علمی خود در یک دهه آینده نیز باید مد نظر باشد. دانشگاه باید نگاه ویژه‌ای به برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی با توجه به گرایش و حوزه تخصصی اعضای هیأت علمی داشته باشد. ارتقاء کیفیت برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، نیازمند توجه به انتظارات برآورده نشده دانشجویان از اعضای هیأت علمی و پرکردن مستمر زمینه‌های شکاف موجود است تا از این طریق شایستگی‌های اعضای هیأت علمی ارتقاء یابد. مسلماً نتیجه این رویکرد می‌تواند ارتقاء سطح کیفیت خدمات نظام آموزش عالی باشد و از آنجا که این نظام در رشد و توسعه دانشگاه و بهبود نظام یاددهی و یادگیری نقش به‌سزایی دارد، توسعه شایستگی‌های اعضای هیأت علمی و متعاقباً بهبود کیفیت دانشگاه می‌تواند آینده بهتری را برای نظام آموزش عالی و نظام جامع تولید دانش رقم زند.

سهم نظری^{۴۹} این مطالعه در مطالعات آموزش عالی و پیشنهادهای آن برای پژوهش‌های آینده این است که به طرح و تبیین شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی در یک دهه آینده از دیگاه دانشجویان دوره دکتری، که در ادبیات آموزش عالی کم‌تر به آن‌ها پرداخته شده، پرداخت. تحلیل شکاف ادراکات و انتظارات دانشجویان دوره دکتری نیز کانون توجه این مطالعه بوده است. این مطالعه، سهم نظری خود را در ارتباط با تبیین شایستگی‌های اساسی پنجگانه اعضای هیأت علمی پژوهش، تدریس، همکاری با اعضای هیأت علمی، مشاوره، ارائه خدمت، را روشن ساخته است. بر این اساس برآیند این مطالعه نشان می‌دهد جهت اثربخشی تلاش‌های پژوهشی و سازمانی در زمینه بالندگی اعضای هیأت علمی در محیط‌های دانشگاهی، پارادایم‌های فکری در مطالعات آینده می‌تواند نگاه خود را به سمت انطباق با شایستگی‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی در

همکاری با اعضای هیأت علمی نیز مربوط به استفاده از فناوری برای مشارکت است دلیل این یافته نیز احتمالاً عدم آشنایی کافی بعضی از آن‌ها با فناوری و ترس از استفاده از آن باشد. این یافته‌ها با پژوهش‌های پرز و تورلو (۲۰۱۲)، پرندز، کاستاندا و گاتیرز (۲۰۱۰)، راگان (۲۰۱۲) و مایرز و دایر (۲۰۰۳) هم راستا است.

از دیگر یافته‌های این پژوهش ارتباط مثبت و معنادار بین کلیه ابعاد شایستگی‌ها است. که در این بین بیش‌ترین ارتباط بین شایستگی‌های مشاوره و ارائه خدمت و همچنین ارائه خدمت و همکاری با اعضای هیأت علمی وجود دارد. این یافته با پژوهش ناگبو (۲۰۱۲) هم راستا است. دلیل احتمالی این یافته می‌تواند مربوط به شایستگی ارائه خدمت باشد زیرا آن‌ها با ارائه مشاوره و یا همکاری اعضای هیأت علمی با دیگر همکارانشان، می‌توانند به ارتقاء این شایستگی خود کمک کنند. بعلاوه نتایج نشان داد که بین شایستگی‌های مختلف اعضای هیأت علمی گروه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. دلیل این یافته نیز می‌تواند در عدم تناسب برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و تخصص اعضای هیأت علمی دانشگاه باشد.

همچنین یافته‌ها نشان داد که بیش‌ترین میانگین شایستگی‌ها متعلق به شایستگی پژوهش و کم‌ترین آن‌ها متعلق به ارائه خدمت است. این یافته با پژوهش‌های مهدی نژاد (۲۰۱۲) و الکساندر و همکاران (۲۰۱۲) هم سو است. این یافته با نظر جردن و همکاران (۲۰۱۲) همسو است زیرا وی معتقد است که اغلب در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، دانشگاه‌ها بر تدریس (تمرکز بر بهبود تدریس و توسعه برنامه درسی) و پژوهش (به عنوان مثال بهبود دانش در زمینه شیوه‌های تحقیق، ملاحظات اخلاقی در این زمینه و افزایش مهارت چاپ و نشر و نهایتاً بهبود کمک هزینه‌های چاپ و نوشتن) متمرکزاند و در این زمینه پشتیبانی‌های لازم را ارائه می‌کنند. این در حالی است که اغلب دیگر حوزه‌های شایستگی از جمله مشاوره، همکاری و مشارکت با نهادهای اجتماعی مغفول می‌ماند.

نتیجه آنکه با توجه به یافته‌های به دست آمده مبنی بر شکاف زیاد بین وضع موجود (ادراکات) و مطلوب (انتظارات) شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در هر یک از زمینه‌های

- آسیب‌شناسی نظام بالندگی اعضای هیأت علمی با نگاه به شایستگی‌های مورد نیاز یک دهه آینده در جامعه دانشگاهی کشور مورد مطالعه واقع شود؛ برنامه‌های اجرایی و عملیاتی بالندگی اعضای هیأت علمی منطبق با رویکرد مطرح شده در پژوهش کنونی و با اولویت شایستگی‌های مورد نیاز، شناسایی شود.

یک دهه آینده تغییریابد، نگاهی که در سال‌های پیش رو می‌تواند نگاهی نو در اتخاذ رویکردهای بالندگی اعضای هیأت علمی باشد. و سرانجام بر اساس یافته‌های پژوهش، تلاش‌های پژوهشی آتی می‌تواند شامل موارد زیر شود:

- شایستگی‌های فرهنگی اعضای هیأت علمی، مورد بررسی قرار گیرند و مدل شایستگی‌های فرهنگی در محیط‌های آموزش عالی کشور تبیین شود؛

منابع

۱. بیرن باثوم، رابرت (۱۳۸۲). دانشگاهها چگونه کار می‌کنند؟ ترجمه حمید رضا آراسته. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی.
۲. جعفری، پریش، قورچیان، نادرقلی، بهبودیان، جواد، شهیدی، نیما (۱۳۹۱). ارائه الگویی ساختاری برای خودکارآمدی، شایستگی‌ها و تعهد سازمانی اعضای هیأت علمی با کیفیت تدریس آنان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶۴: ۶۱-۸۲.
۳. ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۳). دانشگاههای آینده: بررسی ابعاد تحول در آموزش عالی. مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
۴. سلیمی، قاسم و راثیان، زهرا (۱۳۹۰). ارائه چارچوب مفهومی ارزیابی سرمایه فکری در دانشگاه های فنی و مهندسی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. ۱۳ (۴۹): ۴۲-۱۹.
۵. طاعتی، مهکامه و بهرامی، محسن (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای عوامل مؤثر در آینده مدیریت علم و فناوری در ایران تا افق ۱۴۰۴ از دیدگاه متخصصان و سیاستگذاران. فصلنامه سیاست علم و فناوری، ۶: ۶۲-۴۷.
۶. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی؛ منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی. تهران: نشر نی.
۷. کسکه، شهاب و سلیمی، قاسم (۱۳۸۸). تبیین مدل بازاندیشی نقش مدیران دانشگاهها در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی. فصلنامه دانشکده علوم انسانی دانشگاه سمنان (ویژه مدیریت)، ۸(۲۶): ۳۹-۵۹.
۸. نورانی، محمد (۱۳۸۹). تأثیر هوش هیجانی اعضای هیأت علمی بر عملکرد آموزشی آنها با رویکرد شایستگی های فردی. فراسوی مدیریت، ۱۳ (۴): ۱۲۱-۱۴۰.
۹. یمینی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۷). رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی، (به اهتمام). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
10. Alexander, A., Karvonen, M., Ulrich, J., Davis, T., Wade., A (2012). Community College Faculty Competencies. Community College Journal of Research and Practice, 36 (11): 849-862.
11. Austin, A. E., & McDaniels, M (2006). Preparing the Professoriate of the Future: Graduate Student Socialization for Faculty Roles. In J.C. Smart (ed.). Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York, Higher Education , 21: 397-456.
12. Avalos, B (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years, Teaching and Teacher Education, 27: 10– 20.
13. Barnes, B. J., & Austin, A. E (2009). The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective. Innovative Higher Education, 33 (5): 297-315.
14. Barnett, R (2000). Managing universities in a supercomplex age. In M. Cutright (Ed.), Chaos theory in higher education, NY: Peter Lang, New York.
15. Buczynski, J.A., and Mall, S.R (2010). Developing faculty ICT competencies inside

- and outside the library. *Internet Reference Services Quarterly*, 15 (2): 87- 96.
- 16.Cohen, I., Manion, L. & Morrison, K (2000). *Research Methods in education*, (5th ed), London: Routledge Falmer, P.94.
- 17.Corts, D.P., Lounsbury, J.W., Saudargas, J.W., Tatum, R.A., & E. Holly (2000). Assessing undergraduate satisfaction with an academic department: A method and case study. *College Student Journal*, 34(3): 399-408.
- 18.Cutright, M (2001). *Chaos theory and higher education*. NY: Peter Lang, New York.
- 19.Davis, G., & Fiske, P (2000). Results of the 1999 PhDs.org graduate school survey, Paper presented at the Re-envisioning the PhD Conference, Seattle, WA.
- 20.Debate, K. A (2010). *Community college faculty perceptions and behaviors related to academic advising*: University of South Florida.
- 21.Dramound, M., Brown, B., Noesgaard, C., Child, O. L., Maich, N. M., Mines, C (2010). A comprehensive faculty development model for nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 26(3): 152-161.
- 22.Edgren, S. K (2006). Cultural competence of baccalaureate nursing faculty. *Journal of Nursing Education*, 46 (8): 360 – 366.
- 23.Findlow, S (2012). Higher education change and professional-academic identity in newly ‘academic’ disciplines: the case of nurse education. *High Education*, 63: 117–133.
- 24.Gappa, J. M (2008). *Today's Majority: Faculty outside the Tenure System*, Change: The Magazine of Higher Learning, 40 (4): 50-54.
- 25.Golde, C. M., & Dore, T. M (2000). Findings from the survey on doctoral education and career preparation. Paper presented at the Re-envisioning the PhD Conference, Seattle, WA.
- 26.Gonczi, A., Hager, P (2010). the Competency Model. *International Encyclopedia of Education*, 8: 403-410.
- 27.González, K., Padilla, J. E., Rincón, D. A (2011). Roles, functions and necessary competences for teachers’ assessment in blearning Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29: 149 – 157.
- 28.Hinton, P.R (2004). *Statistics Explained*, 2nd Edition, Rout ledge Press.P303.
- 29.Hyatt, L., Williams, P. E (2011). 21st Century Competencies for Doctoral Leadership Faculty. *Innov High Educ*, 36: 53-66.
- 30.Jordan, C., Doherty, W. J., Webb, R., Cook, N., Dubrow, G., Mendenhall, T. J (2012). Competency-Based Faculty Development in Community-Engaged Scholarship: A Diffusion of Innovation Approach. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 16 (1): 65- 95.
- 31.Kiffer, S., & Tchiboza, G (2013). Developing the Teaching Competences of Novice Faculty Members: A Review of International Literature. *Policy Futures in Education*, 11 (3): 277-289.
- 32.Krovetz, M., & Cohick, D (1993). Professional collegiality can lead to school change. *Phi Delta Kappan*, 75 (4): 331–335.
- 33.Lorinda, S., Michael, B., Geraldine, J (2006). Cultural competence of baccalaureate nursing faculty: are we up to the task?. *Journal of Cultural Diversity*. 13 (3): 131-140.
- 34.Mățã, L (2011). Experimental research regarding the development of methodological competences in beginning teachers”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 1895 – 1904.
- 35.Mehdinezhad, V (2012). Faculty members understanding of teaching efficacy criteria and it relation to their characteristics. *International Journal of Instruction*. 5 (2): 213- 236.
- 36.Mitkovska, S. G. & Hristovska, D (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28: 573- 578.
- 37.Myers, B. E., Dyer, J. E (2003). Advising Components, Roles, and Perceived Level of Competence of University Faculty. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 53 (1): 247 -261.
- 38.Nwagbo, P. N (2012). Implications of nursing faculties’ cultural competence.

- Journal of Nursing Education, 51 (5): 262 – 268.
39. Pérez, K. V. P. & Torelló, O. M (2012) The digital competence as a cross-cutting axis of higher education teachers' pedagogical competences in the european higher education area. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 1112 – 1116.
40. Prendes, M. P., Castañeda, L., Gutiérrez, I (2010). ICT Competences of Future Teachers. *Journal of Media Literacy*, 35: 175-181.
41. Qiuyan, T. and Qin, H (2009). Analysis on the Competency Model of the Lecturers in the Application Oriented University. Available at: www.seiofbluemountain.com
42. Ragan, L. C., Bigatel, P. M., Dillon, J. M (2012). from Research to Practice: Towards an Integrated and Comprehensive Faculty Development Program. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 16 (5):71-86.
43. Rampai, N., Sopeerak, S (2011). The development model of knowledge management via web based learning to enhance pre- service teachers competence. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3): 249-254.
44. Rauch, F. & Steiner, R (2013). Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education. *c e p s Journal*, 3 (1): 9 – 24.
45. Reneau, M (2013). Teaching Nurses Sight Unseen: Comparing the Cultural Competency of Online and On-Campus BSN Faculty”, *Journal of Transcultural Nursing*, 24(1): 78–85.
46. Roy, K., Michael, C. R, and Peter, K. S (2006). Research productivity and academic lineage in clinical psychology: who is training the faculty to do research?. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (7): 893–905.
47. Sinclair, J., Barnacle, R., & Cuthbert, D (2013). How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us. *Studies in Higher Education*, 1: 1-15.
48. Stritter, F. T., Bland, C. D., Youngblood, P. L (1991). Determining Essential Faculty Competencies. *Teaching and Learning in Medicine*, 3(4): 232-238.
49. Sugumar, V (2009). Competency mapping of teachers in tertiary education: ANNA university.
50. Williams, P. E (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1): 45.

بررسی نقش هوش هیجانی و هوش فرهنگی در گرایش به تحوّل

سازمانی

سیدمحسن طباطبایی مزدآبادی

دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۸/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۴/۰۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش هوش هیجانی و هوش فرهنگی در گرایش به تحوّل سازمانی مدیران شهرداری تهران است. این پژوهش، مطالعه‌ای از نوع همبستگی است که به بررسی گرایش به تحوّل سازمانی، براساس دو متغیر هوش هیجانی و هوش فرهنگی پرداخته است. جامعه پژوهش ۱۴۴ نفر از مدیران مناطق شهرداری تهران در سال ۱۳۹۳ هستند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۱۰۵ نفر انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از آزمون هوش هیجانی گلمن با ۳۳ سؤال، پرسشنامه هوش فرهنگی آنگ و همکاران با ۲۰ سؤال و پرسشنامه رهبری تحوّل‌ی بس و آولویو با ۲۰ سؤال استفاده شد. پایایی پرسشنامه هوش هیجانی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸، پرسشنامه هوش فرهنگی ۰/۸۶ و پرسشنامه چندعاملی رهبری ۰/۷۸ تأیید شد. توصیف و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام، انجام گردید. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بین هوش هیجانی و ابعاد آن (خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی) با گرایش به تحوّل سازمانی، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و از بین ابعاد هوش هیجانی، خودتنظیمی و خودبرانگیختگی، از قدرت بیش‌تری برای گرایش به تحوّل سازمانی برخوردار هستند. همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بین هوش فرهنگی و ابعاد آن (فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری) با گرایش به تحوّل سازمانی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و از بین ابعاد هوش فرهنگی، هوش فرهنگی شناختی و رفتاری توانایی پیش‌بینی گرایش به تحوّل سازمانی را دارند.

واژه‌های کلیدی: هوش هیجانی، هوش فرهنگی، تحوّل سازمانی، مدیران، شهرداری تهران

مقدمه

پردازند، شیوه و سبک رهبری خود را بر اساس واقعیت و شرایط، ماهیت کار و وظایف و خصوصیات کارکنان انتخاب کنند. بنابراین سازمانی موفق به رهبرانی نیازمند هستند که با ژرف‌نگری، جهت مناسب و مسیر آینده سازمان را مشخص سازند، منابع انسانی خود را به آن مسیر هدایت کنند و انگیزه ایجاد تحوّل را در آنان به وجود آورند. رهبران تحوّل‌آفرین با خلق ایده‌ها و چشم‌اندازهای جدید مسیر تازه‌ای از رشد و شکوفایی را فرا روی سازمان قرار می‌دهند و نویدبخش بهبود عملکرد سازمان خواهند بود (لوداری، ۱۳۸۹).

مهم‌ترین ویژگی عصر کنونی عدم اطمینان، پیچیدگی، جهانی‌سازی و تغییرات فزاینده تکنولوژیکی است (فهری، ۲۰۰۷). از این‌رو موفقیت، مستلزم تغییر در فعالیت‌ها و وظایف سازمانی و چگونگی اداره و به ویژه رهبری سازمان است. مدیران برای موفقیت و ایفای نقش مؤثر در سازمان علاوه بر دارا بودن نگرش اقتضایی نسبت به متغیرهای محیطی، باید سازمان و مدیریت را به عنوان یک سیستم مدّ نظر قرار دهند و با این نگرش به بررسی رفتار کارکنان

1. Fahri

هستند که به خوبی از قابلیت‌های هیجانی بهره می‌گیرند و رابطه اثربخش و سازنده برقرار می‌کنند. در واقع مدیران موفق بر ارتقای هوش هیجانی و پرورش قابلیت‌های هیجانی تأکید دارند که این نشان دهنده اهمیت هوش هیجانی و کاربرد آن در سازمان است (لانگلی^۳، ۲۰۰۲). هوش فرهنگی دامنه جدیدی از هوش است که ارتباط بسیار زیادی با محیط‌های کاری متنوع دارد. هوش فرهنگی به افراد اجازه می‌دهد تا تشخیص دهند دیگران چگونه فکر می‌کنند و چگونه به الگوهای رفتاری پاسخ می‌دهند؛ در نتیجه موانع ارتباطی بین فرهنگی را کاهش و به افراد قدرت مدیریت تنوع فرهنگی می‌دهد (تئو^۴، ۲۰۰۵). پژوهش‌های متعددی نشان‌دهنده ضرورت آشکار شده در خصوص حرکت به سمت تحول سازمانی به خصیصه‌هایی چون هوش هیجانی و هوش فرهنگی در مدیران است که در اظهارات مورند^۵ (۲۰۰۱)، آنتونکوپولو و گابریل^۶ (۲۰۰۱)، بارساید^۷ (۲۰۰۲)، تاشیلر و بامرمن^۸ (۲۰۰۲) و گوردون و تروث^۹ (۲۰۰۲) نیز به آن اشاره شده است.

بنابر زمینه‌های مذکور و اینکه تحول سازمانی برای مدیران از ضروریات اساسی سازمان است، پژوهش حاضر به بررسی نقش هوش هیجانی و هوش فرهنگی در تحول سازمانی در مدیران مناطق شهرداری تهران پرداخته و برای این منظور سعی دارد به سئوالات ذیل پاسخ دهد:

۱- آیا بین هوش هیجانی و ابعاد آن (خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی) با تحول سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران، رابطه معنادار وجود دارد؟

۲- آیا بین هوش فرهنگی و ابعاد آن (هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری) با تحول سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران، رابطه معنادار وجود دارد؟

رهبری تحولی، فرایند نفوذ آگاهانه در افراد یا گروه‌ها برای ایجاد تغییر و تحول پیوسته در وضع موجود و کارکردهای سازمان به عنوان یک کل است (تونکه‌نژاد، ۱۳۸۵). رهبران تحول‌آفرین از طریق گفتار و کردارشان کل سازمان را متحول می‌کنند و نفوذ فراوانی در میان پیروانشان دارند. این نوع رهبری زمانی محقق می‌شود که رهبران علایق پیروانشان را به کار افزایش دهند، آنان را از اهداف و مأموریت‌ها آگاه سازند و تشویقشان کنند که فراتر از منافع فردی بیندیشند. رهبری تحول‌آفرین زمانی تحقق می‌یابد که یک رهبر، پیروان را برای بینش مشترک برمی‌انگیزد، آنان را برای رسیدن به چشم انداز تشویق می‌کند و منابع لازم را برای رشد توانایی شخصی آنان فراهم می‌آورد. رهبران نیز همان‌طور که بر نیازهای پیروان برای رشد تأکید دارند به عنوان یک الگو، خوش‌بینی ایجاد کرده و تعهد را بیشتر می‌کنند (موغلی، ۱۳۸۲). رهبری تحولی با ایجاد انگیزش، خودیابی و اعتماد به نفس، زمینه‌ای را فراهم می‌سازد تا کارها بیشتر از آنچه انتظار می‌رود، انجام شود (بارلینگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر رهبری تحول‌آفرین با ایجاد زمینه‌ها و بسترهای عاطفی، موجبات اثربخشی هرچه بیشتر سازمان را فراهم می‌آورد.

در این راستا هوش هیجانی به مطالعه نقش عواطف و احساسات مدیران در مدیریت عرصه کار با دیگران می‌پردازد و کوششی در جهت تشریح و تفسیر جایگاه هیجانات و عواطف مدیران در اثربخشی و تحول‌آفرینی آنان است. پژوهش‌های متعددی نشان داده است مدیرانی که عملکرد بهتری دارند و رفتار مدیریتی آنان سبب تعهد کارکنان و افزایش رضایت شغلی آنان می‌شود، از ویژگی‌هایی چون خودکنترلی، خود نظم‌دهی، مدیریت بر خود و کنترل عواطف، احساسات و هیجاناتی خود در محیط کار برخوردار هستند (دوستار، ۱۳۸۵).

نتایج حاصله از تحقیقات نشان‌گر آن است که در موفقیت افراد و کارایی سازمان، هوش هیجانی به اندازه هوش منطقی افراد دخیل است و این هوش هیجانی است که محور اصلی تحول سازمانی است. مدیران اثربخش آنایی

3 . Langley

4 . Teo

5 . Morand

6 . Antonacopoulou & Gabriel

7 . Barsade

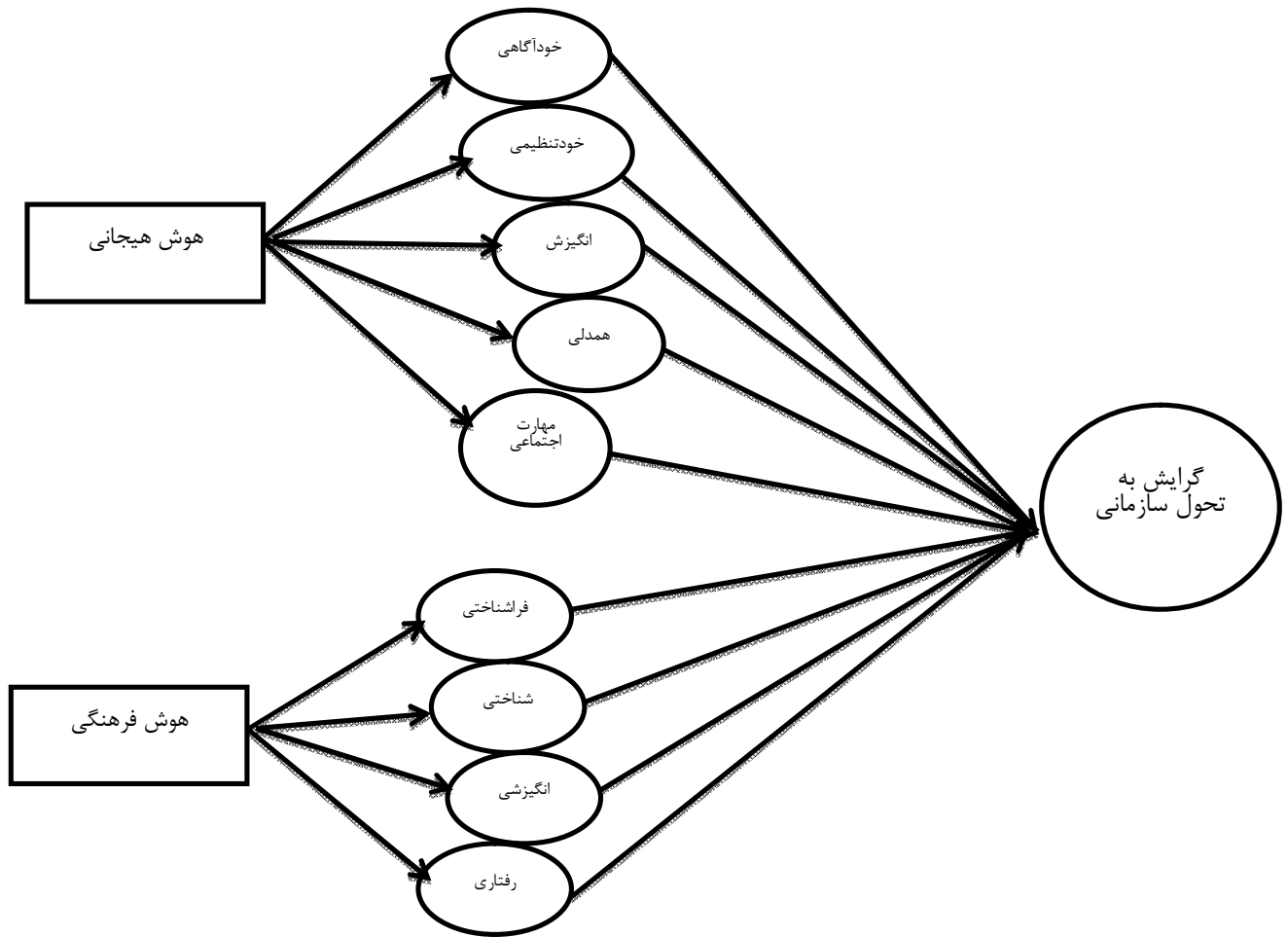
8 . Tischler & Biberman

9 . Gordon & Troth

2 . Barling

انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری) توانایی پیش‌بینی گرایش به تحوّل سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران را دارند؟
با توجه به سئوالات تحقیق، چارچوب مفهومی تحقیق به صورت شکل ۱ خواهد بود.

۳- آیا ابعاد هوش هیجانی (خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی) توانایی پیش‌بینی گرایش به تحوّل سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران را دارند؟
۴- آیا ابعاد هوش فرهنگی (هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری) توانایی پیش‌بینی گرایش به تحوّل سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران را دارند؟



شکل ۱: چارچوب مفهومی تحقیق

هوش فرهنگی به افراد اجازه می‌دهد تا تشخیص دهند دیگران چگونه فکر می‌کنند و چگونه به الگوهای رفتاری پاسخ می‌دهند و به افراد قدرت مدیریت تنوع فرهنگی می‌دهد. در محیط‌های کاری متنوع قرن حاضر، لازم است اضطراب‌های ناشی از شوک فرهنگی و اختلالات و پیامدهای ناشی از تعارض‌های فرهنگی به نحو مطلوب اداره شود. برای این منظور، به سازگاری و تعدیل مؤثر فرهنگ‌ها نیاز است. «هوش فرهنگی» سازگاری سریع با موقعیت‌های جدید و راحت‌تر عمل کردن با توجه به شرایط محیطی است (فیاضی و جان‌نثار احمدی، ۱۳۸۵).

هوش فرهنگی یک قابلیت فردی برای درک، تفسیر و اقدام اثربخش در موقعیت‌هایی است که از تنوع فرهنگی برخوردار بوده و با آن دسته از مفاهیم مرتبط با هوش که هوش را بیش‌تر یک توانایی شناختی می‌دانند، سازگار است (ایرلی و پیترسون^{۱۵}، ۲۰۰۴).

آنگ و همکاران (۲۰۰۷)، مؤلفه‌های هوش فرهنگی را چهار مؤلفه هوش فرهنگی فراشناختی^{۱۶}، هوش فرهنگی شناختی^{۱۷}، هوش فرهنگی انگیزشی^{۱۸} و هوش رفتاری^{۱۹} عنوان کرده‌اند که در ذیل به بررسی هر یک از این ابعاد پرداخته می‌شود.

هوش فرهنگی فراشناختی: روشی است که یک فرد تجارب بین فرهنگی را از آن طریق استدلال می‌کند. این بعد هوش فرهنگی، فرایندی را مورد توجه قرار می‌دهد که افراد برای به‌دست آوردن و فهم دانش فرهنگی به‌کار می‌گیرند.

هوش فرهنگی شناختی: شناخت هرکس از شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگ‌هاست و دانش عمومی درباره فرهنگ‌ها را منعکس می‌کند. برای مثال، اطلاعاتی در زمینه اعتقادات و باورهای مذهبی و معنوی و ارزش‌ها و باورها درباره کار، زمان، ارتباطات خانوادگی، آداب و رسوم و زبان ارائه می‌دهد.

هوش فرهنگی انگیزشی: اطمینان و اعتماد شخص به اینکه قادر است خود را با فرهنگ جدید تطبیق دهد. مؤلفه انگیزشی هوش فرهنگی، حجم و جهت انرژی

واژه هوش هیجانی برای اولین بار توسط واین‌پاین^{۱۰} به کار برده شد ولی مایر و سالووی^{۱۱} در سال ۱۹۹۰ معنای این واژه را توسعه دادند. آنان هوش هیجانی را نوعی هوش اجتماعی و مشتمل بر توانایی کنترل هیجاناتی خود و دیگران و تمایز بین آنان و استفاده از این اطلاعات برای عملکرد مؤثر در محیط و روبه‌رو شدن با مقتضیات زندگی دانسته و آن را متشکل از مؤلفه‌های درون فردی و میان فردی گاردنر دانستند و در پنج حیطه خودآگاهی، اداره هیجانات، خودانگیزی، هم‌حسی و تنظیم روابط بیان کردند (عابدی جعفری و مرادی، ۱۳۸۴).

هوش هیجانی مجموعه‌ای از قابلیت‌های غیرشناختی و مهارت‌هایی است که به فرد امکان می‌دهد تا بتواند در برابر خواسته‌ها و فشارهای محیطی از عهده آنان برآید (گاردنر^{۱۲}، ۱۹۸۳).

گلمن^{۱۳} (۱۹۹۷) برای هوش هیجانی پنج بُعد را ذکر کرده است که عبارتند از: خودآگاهی (توانایی نظارت بر احساسات در هر لحظه برای بدست آوردن بینش و شناخت)، خودتنظیمی (قدرت تنظیم احساسات خود و یا به عبارتی، اظهار عواطف در جای درست و مناسب و نیز مهار آن)، خودانگیزی (تعهد و التزام به انجام امور و عدم دلسردی و یأس در مقابل ناکامی‌ها و نیز خوش‌بینی نسبت به آینده)، همدلی و دلسوزی (همدردی و مهربانی در مقابل مشکلات دیگران و دادن امید نسبت به موفقیت آنان در آینده) و مهارت اجتماعی (احترام به حقوق دیگران، اعتماد و نیز همکاری و برقراری ارتباط با دیگران) مورد توجه واقع شده است.

هوش فرهنگی

مفهوم هوش فرهنگی اولین بار توسط ایرلی و انگ^{۱۴} (۲۰۰۳) مطرح شد. آنان هوش فرهنگی را توانایی یادگیری و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح در محیط‌های چند فرهنگی تعریف کرده‌اند. براساس تقسیم‌بندی مرکز مطالعات هوش فرهنگی، چهار بعد استراتژی، انگیزه، دانش و رفتار را می‌توان به عنوان اجزای هوش فرهنگی در نظر گرفت.

15 . Earley & Peterson

16 . Metacognitive Cultural Intelligence

17 . Cognitive Cultural Intelligence

18 . Motivational Cultural Intelligence

19 . Behavioral Cultural Intelligence

10 . Winepine

11 . Mayer & Salovey

12 . Gardner

۱۳. Goleman

14 . Early & Ang

مشروط و مدیریت بر مبنای استثنا است (هیگس^{۲۳}، ۲۰۰۳).

تریسی و هینکین^{۲۴} (۱۹۹۴) رهبری تحول‌آفرین را به عنوان فرایند نفوذ و تغییرات اساسی در نگرش‌ها و مفروضات اعضای سازمان و ایجاد تعهد برای مأموریت‌های سازمان و اهداف آن تعریف می‌کند.

رهبری تحول‌آفرین فرآیند نفوذ آگاهانه در افراد یا گروه‌ها برای ایجاد تغییر در وضع موجود و کارکردهای سازمان است. رهبری تحول‌آفرین از طریق گفتار و کردارش کل جامعه را دچار تحول می‌کند و نفوذ فراوانی در میان پیروانشان دارد (تونکه نژاد، ۱۳۸۵).

رهبری تحول‌آفرین به نوعی رهبری اطلاق می‌شود که در آن رهبران دارای موهبت الهی هستند و برای پیروان خود انگیزش معنوی و توجه ویژه فراهم و با نفوذ بر قلبشان، آنان را هدایت می‌کنند. نوعی رهبری که رهبر علائق و منافع پیروان را توسعه می‌دهد و در آنان احساس آگاهی و پذیرش نسبت به اهداف و مأموریت‌ها به وجود می‌آورد. رهبر فردی الهام‌بخش و دارای ملاحظات انسانی است که با تحریک هوشمندانه پیروان، آنان را در حل مسائل با نگاهی جدید توانمند می‌سازد (میرکمالی، ۱۳۸۵).

تاشیلر و بایبرمن^{۲۵} (۲۰۰۲) معتقدند، افراد می‌توانند به مرور زمان از هوش هیجانی کم به سمت هوش هیجانی بیش‌تر گام بردارند. آنان بر این باور بودند که هوش هیجانی، موجب بهبود و افزایش عملکرد و تسهیل تحول سازمانی می‌شود. به زعم آن توجه به ابعاد نرم‌افزاری سازمان، به ویژه افراد و نیز آموزش آنان ضروری بوده و از طرفی یکی از راه‌های افزایش ظرفیت کارکنان در مقابل یادگیری و در نتیجه تحول سازمان، توسل به ارتقاء هوش هیجانی مدیران است.

عباسعلی‌زاده (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی رابطه هوش فرهنگی با انگیزه توفیق‌طلبی مدیران وزارت نفت پرداخته و دریافت که نه تنها هر چهار بعد هوش فرهنگی با انگیزه توفیق‌طلبی ارتباط عمیقی داشته‌اند، بلکه میان هوش فرهنگی شناختی و فراشناختی با انگیزه توفیق‌طلبی رابطه علی برقرار است.

شخص برای تعامل مؤثر در فرهنگ جدید را نشان می‌دهد. بُعد انگیزشی هوش فرهنگی شامل سطحی است که در آن افراد درباره توانایی‌های خود در تعاملات میان فرهنگی اطمینان و اعتماد دارند و میزان گشودگی برای تجربه تعامل با مردم سایر فرهنگ‌ها و میزان رضایتی که از آن تعاملات در خود می‌یابند.

هوش فرهنگی رفتاری: قابلیت شخص برای نمایش اعمال کلامی و غیرکلامی مناسب در تعامل با افرادی از فرهنگ‌های مختلف را نشان می‌دهد. این عنصر هوش فرهنگی بر این تمرکز می‌کند که افراد در شرایطی که در فرهنگ جدید قرار می‌گیرند چگونه عمل می‌کنند. این هوش به توانایی هر کس برای انجام واکنش مناسب اشاره دارد (تسلیمی، ۱۳۸۸).

تحول سازمانی

گرایش به تحول سازمانی در مدیران، به معنی گرایش به سبک رهبری تحول‌آفرین در آنان است. پژوهش‌های مربوط به رهبری تحول‌آفرین از سال ۱۹۷۸ با فعالیت‌های برنز^{۲۰} آغاز شد، او بیان کرد که رهبران تحول‌آفرین صاحب بینش هستند و دیگران را برای انجام کارهای استثنائی به چالش و تلاش وامی‌دارند. رهبرانی تحول‌آفرین هستند که قادر به ترسیم مسیرهای ضروری برای سازمانانی جدیدند، زیرا آنان منشاء تغییرات هستند، بر تغییرات حاکم بر سازمان اشراف کامل دارند و بر موج تغییرات سوارند (موغلی، ۱۳۸۲).

پیرو تحقیقات برنز (۱۹۷۸)، در سال ۱۹۸۵ بس^{۲۱} مدلی از رهبری ارائه داد که برای موقعیت‌های ثبات و تحول سازمانی، به ترتیب رهبری تبادلی و تحولی را تجویز می‌کرد. بس و اولیو در سال ۱۹۹۶ این مدل را گسترش دادند و ابعاد رهبری تحول‌آفرین و رهبری تبادلی را مشخص کرده و حتی این مدل را در قالب پرسشنامه‌ای با نام پرسشنامه رهبری چند عاملی^{۲۲} به صورت عملیاتی درآوردند. در این مدل ابعاد رهبری تحول‌آفرین شامل: نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام‌بخش و ملاحظات فردی است و ابعاد رهبری تبادلی نیز شامل، پاداش‌های

23 . Higgs

24 . Tracy & Hinkin

25 . Tischler & Biberman

20. Bruns

21. Bass

22. Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)

درجه‌ای است که داری پنج بعد اصلی؛ خودآگاهی، خودتنظیمی، خودانگیزی، همدلی و مهارت اجتماعی است. پایایی پرسشنامه هوش هیجانی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ تأیید شد.

۲- پرسشنامه هوش فرهنگی آنگ و همکارانش^{۳۰} (۲۰۰۷) که این پرسشنامه متشکل از ۲۰ سؤال در طیف لیکرت پنج درجه‌ای است. هوش فرهنگی داری چهار بعد اصلی؛ هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزی و هوش فرهنگی رفتاری است. پایایی پرسشنامه هوش فرهنگی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ تأیید شد.

۳- پرسشنامه رهبری تحولی بس و اولیو (۱۹۹۳) که این پرسشنامه متشکل از ۲۰ سؤال در طیف لیکرت پنج درجه‌ای است. پایایی پرسشنامه رهبری تحول آفرین با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ تأیید شد.

به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها با توجه به مقیاس پیوسته و فاصله‌ای داده‌ها و همچنین پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق آزمون کولموگروف اسمیرنوف^{۳۱}، از آزمون‌های پارامتریک همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در بررسی سؤال اول «آیا بین هوش هیجانی و ابعاد آن (خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی) با گرایش به تحول سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران، رابطه معنادار وجود دارد؟»، «I» محاسبه شده در سطح $P < 0/01$ بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین هوش هیجانی با گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران است (جدول ۱).

همچنین «II» محاسبه شده بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی با گرایش به تحول سازمانی مدیران شهرداری در سطح $P < 0/01$ است. ضریب همبستگی بین حیطه‌های پنج‌گانه؛ خودآگاهی، خودتنظیمی، خودبرانگیختگی، همدلی و مهارت اجتماعی با گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران به ترتیب ۰/۷۵۵، ۰/۸۳۷، ۰/۸۲۳، ۰/۶۷۳ و ۰/۷۵۴ است. به عبارت دیگر براساس یافته‌های تحقیق می‌توان ادعان داشت که هر چه میزان

آینگ و همکاران^{۳۲} (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان تأثیر هوش هیجانی بر رضایت شغلی بیان داشتند که مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داده است که هوش هیجانی می‌تواند به طور قابل توجهی رضایت شغلی را با میانجی‌گری عدالت سازمانی و ناامنی شغلی تحت تأثیر قرار دهد.

گوردون و تروث^{۳۷} (۲۰۰۲) معتقدند، ممکن است شرایطی بوجود آید که مدیریت و کارکنان با کارکنانی که به دلیل عدم امنیت ناشی از تحول پیش‌رو، به مخالفت با آن برآیند، مواجه شوند. در این حالت رشد آگاهی هیجانی می‌تواند در جهت ممانعت از عواطفی که ممکن است، فرایند تحول را دچار ناکامی کند، موثر باشد.

آنتونکوپولو و گابریل^{۳۸} (۲۰۰۱) برای جلوگیری از مقاومت در برابر تحول سازمانی به ابعاد هیجانی تحول در سازمان اشاره دارند. آنان برآیندهای هیجانی تحول سازمانی را شامل؛ نیروی کار هیجانی، ابراز و اظهار هیجانی، فرهنگ سازمانی، ارتباط سازمانی، احساسات کاری، عواطف و انگیزش کاری، رضایت کاری، تعلق و وابستگی سازمانی و نوع عواطف تجربه شده در کار ذکر می‌کنند.

روش شناسی

با توجه به این که پژوهش حاضر در صدد سنجش رابطه بین متغیرها؛ یعنی هوش هیجانی و هوش فرهنگی و ابعاد آنان با گرایش به تحول سازمانی است، روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بوده و از نوع تحقیقات کاربردی به حساب می‌آید.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه مدیران مناطق شهرداری تهران در سال ۹۴-۱۳۹۳ است، که تعداد آنان برابر با ۱۴۴ نفر است. از جامعه آماری مذکور، نمونه‌ای به حجم ۱۰۵ نفر با به کارگیری فرمول نمونه‌گیری کوکران به صورت تصادفی ساده انتخاب شد.

به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از سه پرسشنامه استاندارد استفاده گردید.

۱- پرسشنامه هوش هیجانی گلمن^{۳۹} (۱۹۹۵) که این پرسشنامه متشکل از ۳۳ سؤال در طیف لیکرت پنج

26 . Ouyang

27. Gordon & Troth

28 . Antonacopoulou & Gabriel

۲۹ . Goleman

حیطه‌های پنج‌گانه؛ خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، شهرداری تهران بیش‌تر باشد، گرایش به تحول سازمانی همدلی و مهارت اجتماعی در بین مدیران مناطق نیز در آنان افزایش خواهد یافت (جدول ۱).

جدول شماره ۱- ضریب همبستگی بین هوش هیجانی و ابعاد آن با گرایش به تحول سازمانی در مدیران مناطق شهرداری

تهران

N	سطح معناداری	ضریب همبستگی	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
۱۰۵	۰/۰۰۰	۰/۷۹۴	تحول سازمانی	هوش هیجانی
	۰/۰۰۰	۰/۷۵۵		خودآگاهی
	۰/۰۰۰	۰/۸۳۷		خودتنظیمی
	۰/۰۰۰	۰/۸۲۳		خودبرانگیختگی
	۰/۰۰۰	۰/۶۷۳		همدلی
	۰/۰۰۰	۰/۷۵۴		مهارت اجتماعی

جدول شماره ۲- ضریب همبستگی بین هوش فرهنگی و ابعاد آن با گرایش به تحول سازمانی در مدیران مناطق شهرداری تهران

N	سطح معناداری	ضریب همبستگی	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
۱۰۵	۰/۰۰۰	۰/۷۳۷	تحول سازمانی	هوش فرهنگی
	۰/۰۰۰	۰/۶۷۷		هوش فرهنگی فراشناختی
	۰/۰۰۰	۰/۷۸۴		هوش فرهنگی شناختی
	۰/۰۰۰	۰/۶۳۰		هوش فرهنگی انگیزشی
	۰/۰۰۰	۰/۶۸۸		هوش فرهنگی رفتاری

جدول ۳- تحلیل رگرسیون برای تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین هوش هیجانی در پیش‌بینی گرایش به تحول سازمانی در مدیران

مناطق شهرداری تهران

گام	متغیر	R	R ²	B	Beta	T	سطح معناداری
گام اول	خودتنظیمی	۰/۸۳۷	۰/۷۰۱	۰/۶۵۳	۰/۸۳۷	۱۵/۵۴۷	۰/۰۰۰
	خودتنظیمی						

در بررسی سؤال دوم «آیا بین هوش فرهنگی و ابعاد آن (هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری) با گرایش به تحول سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران، رابطه معنادار وجود دارد؟»، « $P < 0.01$ » محاسبه شده در سطح $P < 0.01$ بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین هوش فرهنگی با گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران است (جدول ۲).

همچنین « $P < 0.01$ » محاسبه شده بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری با گرایش به تحول سازمانی مدیران شهرداری تهران در سطح $P < 0.01$ است. ضریب همبستگی بین حیطه‌های چهارگانه؛ هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری با گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران به ترتیب ۰/۶۷۷، ۰/۷۸۴، ۰/۶۳۰ و ۰/۶۸۸ است. به عبارت دیگر براساس یافته‌های تحقیق می‌توان ادعان داشت که هر چه میزان حیطه‌های چهارگانه؛ هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری در بین مدیران مناطق بیشتر باشد، گرایش به تحول سازمانی نیز در آنان افزایش خواهد یافت (جدول ۲).

به منظور بررسی سؤال سوم «آیا ابعاد پیش‌بین هوش هیجانی (خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی) توانایی پیش‌بینی گرایش به تحول سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران را دارند؟» و همچنین برای تعیین سهم نسبی هریک از متغیرهای پیش‌بین (ابعاد هوش هیجانی) در پیش‌بینی گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران، از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد.

• گام اول، متغیر خودتنظیمی، وارد معادله شد که ۰/۸۳۷ گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران توسط این متغیر پیش‌بینی شد.

• گام دوم، متغیرهای خودتنظیمی و خودبرانگیختگی به طور همزمان وارد معادله شدند، نتایج نشان داد با ورود متغیر خودبرانگیختگی، سهم متغیر خودتنظیمی از ۰/۸۳۷ به ۰/۴۹۸ کاهش یافت و سهم هر کدام از متغیرهای خودتنظیمی و خودبرانگیختگی به ترتیب ۰/۴۹۸ و ۰/۴۲۷ شد. در واقع نتایج جدول در گام دوم حاکی از آن است که متغیر خودتنظیمی ۰/۴۹۸ و خودبرانگیختگی ۰/۴۲۷ پیش‌بینی‌کننده گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران هستند (جدول ۳ و ۴).

به منظور بررسی سؤال چهارم «آیا ابعاد پیش‌بین هوش فرهنگی (هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی توانایی پیش‌بینی توانایی پیش‌بینی تحول سازمانی در بین مدیران مناطق شهرداری تهران را دارند؟» و همچنین برای تعیین سهم نسبی هریک از متغیرهای پیش‌بین (ابعاد هوش فرهنگی) در پیش‌بینی گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق، شهرداری تهران از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. در گام اول، متغیر هوش فرهنگی شناختی، وارد معادله شد که ۰/۷۸۴ گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران توسط این متغیر پیش‌بینی شد.

در گام دوم، متغیرهای هوش فرهنگی شناختی و هوش فرهنگی رفتاری به طور همزمان وارد معادله شدند، نتایج نشان داد با ورود متغیر هوش فرهنگی رفتاری، سهم متغیر هوش فرهنگی شناختی از ۰/۷۸۴ به ۰/۶۲۸ کاهش یافت و سهم هر کدام از متغیرهای هوش فرهنگی شناختی و هوش فرهنگی رفتاری به ترتیب ۰/۶۲۸ و ۰/۲۷۵ شد.

در واقع نتایج جدول (۶ و ۵) در گام دوم حاکی از آن است که متغیر هوش فرهنگی شناختی ۰/۶۲۸ و هوش فرهنگی رفتاری ۰/۲۷۵ پیش‌بینی‌کننده گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران هستند.

جدول ۵- تحلیل رگرسیون برای تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین هوش فرهنگی در پیش‌بینی گرایش به تحول سازمانی در مدیران

مناطق شهرداری تهران

گام	متغیر	R	R ²	B	Beta	T	سطح معناداری
گام اول	هوش فرهنگی	۰/۷۸۴	۰/۶۱۴	۰/۵۳۷	۰/۷۸۴	۱۲/۷۹۹	۰/۰۰۰
	شناختی						
گام دوم	هوش فرهنگی	۰/۸۱۶	۰/۶۶۵	۰/۴۳۰	۰/۶۲۸	۹/۰۲۹	۰/۰۰۰
	شناختی			۰/۲۶۱	۰/۲۷۵	۳/۹۴۹	۰/۰۰۰
	هوش فرهنگی رفتاری						

جدول ۶- نتایج مربوط به جدول ANOVA

	Sig	F	MS	Df	SS	
رگرسیون	۰/۰۰۰	۱۶۳/۸۱۲	۲۵/۷۶۸	۱	۲۵/۷۶۸	
باقیمانده			۰/۱۵۷	۱۰۳	۱۶/۲۰۲	
کل				۱۰۴	۴۱/۹۷۱	
رگرسیون	۰/۰۰۰	۱۰۱/۳۰۴	۱۳/۹۵۸	۲	۲۷/۹۱۶	
باقیمانده			۰/۱۳۸	۱۰۲	۱۴/۰۵۴	
کل				۱۰۴	۴۱/۹۷۱	

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از تبیین نقش هوش هیجانی و هوش فرهنگی در گرایش به تحول سازمانی نشان داد، همبستگی مثبت و معناداری بین دو متغیر هوش هیجانی و گرایش به تحول سازمانی و همچنین بین دو متغیر هوش فرهنگی و تحول سازمانی وجود دارد. به عبارت دیگر هر چقدر مدیران مناطق شهرداری تهران از هوش هیجانی و هوش فرهنگی بالاتری برخوردار باشند، امکان افزایش گرایش آنان به پذیرش تحولات سازمانی نیز بیشتر خواهد بود. این یافته نشان‌دهنده ضرورت آشکار شده در خصوص نیاز حرکت به سمت تحول سازمانی به خصیصه‌هایی چون هوش هیجانی و هوش فرهنگی در مدیران

است که در اظهارات آنتونکوپولو و گابریل (۲۰۰۱)، تاشیلر و بابرم (۲۰۰۲) و گوردون و تروث (۲۰۰۲) نیز به آن اشاره شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین میزان هوش هیجانی و توانایی مدیران در کنترل عواطف خود و دیگران با گرایش آنان به تحول سازمانی رابطه مثبت وجود داشته و این مدیران قادرند زمینه‌ساز تحول سازمانی باشند. در واقع، این افراد به دلیل توانایی آگاهی از عواطف خود و دیگران و همچنین، توانایی کنترل آنان گرایش بیشتری به تحول سازمانی دارند.

مدیران مدارس متوسطه مشهد همبستگی معناداری وجود ندارد. از طرفی یافته‌های پژوهش مشابه اظهارات رحیمی و همکاران (۱۳۹۱) و مشبکی و تیزرو (۱۳۸۸) است، به این علت که ایشان نیز بر این باور است که هرچه هوش فرهنگی مدیران در شرایط مطلوبی باشد، رهبری سازمان بهتر و اثربخش‌تر خواهد شد.

یافته‌ها در خصوص ارتباط حیطه‌های چهارگانه هوش فرهنگی با گرایش به تحول سازمانی مدیران نشان داد، هر چهار بعد هوش فرهنگی یعنی؛ هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی شناختی، هوش فرهنگی انگیزشی و هوش فرهنگی رفتاری با گرایش به تحول سازمانی مدیران رابطه داشته است.

از طرفی از بین چهار بعد هوش فرهنگی، تنها دو متغیر هوش فرهنگی شناختی و هوش فرهنگی رفتاری گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران را پیش‌بینی نموده‌اند. به عبارتی مدیرانی که از شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگ‌ها شناخت بیشتری دارند، یعنی در زمینه اعتقادات و باورهای مذهبی و معنوی، ارزش‌ها و باورها، درباره کار، زمان، ارتباطات خانوادگی، آداب و رسوم و زبان شناخت بیشتری دارند، بیش‌تر به ایجاد تحول در سازمان گرایش دارند.

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش پیش‌رو، پیشنهاد می‌شود:

- مسئولان و دست‌اندرکاران شهرداری تهران هر چه بیش‌تر، سعی در آموزش هوش هیجانی و هوش فرهنگی مدیران خود نمایند تا بدین وسیله موجبات آمادگی مدیران برای تحول سازمانی را فراهم آورند.

- مسئولان و دست‌اندرکاران شهرداری تهران، تحول سازمانی را در دستور کار آموزشی مدیران خود قرار دهند.

- مسئولان و دست‌اندرکاران شهرداری تهران با آزمون هوش هیجانی و هوش فرهنگی کارکنان شایسته خود، افرادی را که از هوش هیجانی و هوش فرهنگی بالاتری برخوردار هستند، برای ایجاد تحول در شهرداری منصوب نمایند.

یافته‌ها در زمینه ارتباط حیطه‌های پنج‌گانه هوش هیجانی با گرایش به تحول سازمانی مدیران نشان داد، هر پنج حیطه هوش هیجانی یعنی؛ خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت اجتماعی با گرایش به تحول سازمانی مدیران رابطه داشته است.

از طرفی از بین ابعاد هوش هیجانی، تنها دو بعد خودتنظیمی و خودبرانگیختگی توانایی پیش‌بینی گرایش به تحول سازمانی مدیران مناطق شهرداری تهران داشته‌اند. یعنی مدیرانی که بهتر می‌توانند از هیجان‌های منفی نظیر ناامیدی، اضطراب، تحریک‌پذیری رهایی یابند و در فراز و نشیب‌های زندگی کم‌تر با مشکل مواجه می‌شوند و یا در صورت بروز مشکل به سرعت می‌توانند از موقعیت مشکل‌زا و ناراحت‌کننده به شرایط مطلوب بازگردند، بیش‌تر گرایش به تحول سازمانی دارند.

یافته‌های پژوهش در این زمینه با یافته‌های یعقوبی و همکاران (۱۳۸۸) همخوانی دارد، زیرا ایشان اذعان داشتند بین تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی با تحول سازمانی رابطه معناداری وجود دارد و از بین ابعاد هوش هیجانی دو بعد خودآگاهی و مهارت اجتماعی بیش‌ترین تأثیر را تحول سازمانی دارند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که با افزایش هوش فرهنگی مدیران نسبت به پیروان، مدیران در می‌یابند که چگونه از رفتارها، کلام و دیگر ابزارهای هوش فرهنگی در جهت برانگیختن و ایجاد بینش مشترک در پیروان استفاده کنند و همچنین نسبت به تغییرات ایجاد شده، در آنان تعهد لازم را ایجاد کنند.

حساسیت فرهنگی به نگاه ژرف مدیر و ارزیابی و تفسیر و درک تفاوت‌های فرهنگی دلالت دارد و می‌تواند در میزان موفقیت سازمان نقشی اساسی ایفاء کند.

به عبارتی بین هوش فرهنگی و گرایش به تحول سازمانی در مدیران مناطق شهرداری تهران رابطه معنادار وجود دارد؛ که این نتیجه با یافته ابراهیم‌زاده (۱۳۸۹) مغایرت دارد زیرا ایشان اذعان دارد که بین هوش فرهنگی مدیران و سبک رهبری

منابع

۱۱. لوداری، حسن (۱۳۸۹). *تدوین الگوی توسعه رهبری تحول آفرین در دانشگاه های کشور در راستای تعدیل بیگانگی شغلی (مورد مطالعه: دانشگاه پیام نور)*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران. دانشکده مدیریت.
۱۲. یعقوبی، نورمحمد؛ اورعی یزدانی، بدرالدین؛ مقدمی، مجید (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش عاطفی و سبک رهبری تحول آفرین. *پژوهشنامه مدیریت اجرایی*. ۹(۳۳)، ۱۱۹-۱۴۴.
13. Antonacopoulou, EP., Gabriel, Y. (2001). Emotion, learning and organizational change: Towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. *Journal of Organizational Change Management*. 14(5), 435-451.
14. Barling, J., Slater, F. and Kelloway, EK. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development*. 21(3), 157-161.
15. Barsade, SG. (2002). the ripple effect: emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*. 47(5), 677-675.
16. Earley, p., Ang, Christopher. (2003). *Cultural Intelligence individual interaction across cultures*. CA standfords Business books.
17. Earley, P. C., Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*. 3(1), pp 100– 115.
18. Gardner, H. (1983). *Frames of mind*, New York, Basic book.
19. Goleman, D. (1997). Emotional intelligence. *journal of Intelligence*. 11, 76-88.
20. Gordon, PJ., Troth, AC. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development, *Special Edition Perspectives*
۱. ابراهیم زاده، فهیمه (۱۳۸۹). *بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و سبک رهبری مدیران مدارس*. پایان کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
۲. تسلیمی، محمد سعید (۱۳۸۸). ارائه راهکارهایی برای ارتقاء هوش فرهنگی مدیران دولتی در امور بین المللی، *پژوهش های مدیریت*، ۲(۴)، ۲۹-۵۷.
۳. تونکه نژاد، ماندنی (۱۳۸۵). مقایسه دو سبک رهبری خدمتگزار و تحول گرا. *ماهنامه تدبیر*، سال هفدهم، شماره ۱۷۴.
۴. دوستار، محمد (۱۳۸۵). *تبیین مدل تأثیرگذاری هوش عاطفی مدیران بر تعهد سازمانی کارکنان با توجه به نقش سبک های رهبری*. رساله دکترای مدیریت. دانشگاه تربیت مدرس. تهران.
۵. رحیمی، محمد؛ کشتی دار، محمد؛ خوشبختی، جعفر (۱۳۹۱). *سنجش میزان هوش فرهنگی مدیران فدراسیون های منتخب در کشور و بررسی رابطه آن با سبک رهبری تحولی*. *فصلنامه مطالعات ورزشی*، ۱۴(۲)، ۱۹۱-۲۰۸.
۶. فیاضی، مرجان؛ جان نثار احمدی، هدی (۱۳۸۵). *هوش فرهنگی، نیاز مدیران در قرن تنوع، ماهنامه تدبیر*، ۱۷(۱۷۲).
۷. عابدی جعفری، حسن؛ مرادی، محمد (۱۳۸۴). *بررسی رابطه بین هوش هیجانی و رهبری تحول آفرین*. *دانش مدیریت*. شماره ۷۰.
۸. عباسعلی زاده، منصوره (۱۳۸۶). *تبیین رابطه هوش فرهنگی با انگیزه توفیق طلبی مدیران در وزارت نفت جمهوری اسلامی ایران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۹. مشبکی، اصغر؛ تیزرو، علی (۱۳۸۸). *تأثیر هوش هیجانی و هوش فرهنگی با موفقیت رهبران در کلاس جهانی*. *پژوهش های مدیریت*، ۲(۳)، ۵۳-۷۳.
۱۰. میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۵). *رهبری و مدیریت آموزشی*. انتشارات یسطرون. چاپ هفدهم.

- of Emotion and organizational Change*. 4(1), 62-79.
21. Higgs, M. (2003). How can we make sense of leadership in the 21st century? *Journal of Leadership and Organization Development*. 24(5), 273-284.
22. Fahri, Karakas. (2007). the Twenty-First Century Leader; social Artist, Spiritual Visionary, and Cultural Innovator. *Journal of global business and organizational excellence*. 26(3), 44-50
23. Langley, A. (2000). Emotional intelligence – a new evaluation for management development. *Career Development International*. 5(3), 177-183.
24. Morand, DA. (2001). the emotional intelligence of managers: Assessing the construct validity of a nonverbal measure of people skills. *Journal of Business & Psychology*. 16(1), 21-33.
25. Ouyang, Zhongming., Sang, Jinyan., Li, Ping., Peng, Jiayi. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: *A study from China*. *Personality and Individual Differences*. 76(4). 147-152.
26. Teo, Ang., (2005). Cultural Intelligence on the Major Asian Economies the world: *Findings from GLOBE*. 45(3), 28– 41.
27. Tischler, L., Biberman, J. (2002). Linking emotional intelligence, Spirituality and workplace performance. *Journal of managerial psychology*. 17(3), 203-218.

راهنمای نگارش مقاله

آنها با فونت B Nazanin یازده بولد با ذکر منبع نوشته شود، ضمناً مطالب داخل جداول با فونت B Nazanin ده تایپ شود.

د) نکات مربوط به ساختار کلی مقاله:

صفحه اول:

○ عنوان کامل مقاله (با فونت B Nazanin بیست بولد تایپ شود و تا حد ممکن کوتاه و گویا باشد)

○ نام و نام خانوادگی نویسنده(گان) (با فونت B Nazanin یازده و مشخص نمودن نویسنده مسئول مقاله)

○ مشخصات نویسنده(گان) (با فونت B Nazanin یازده و شامل: نام دانشگاه/ سازمان، رتبه علمی، تخصص، نشانی پستی، شماره تلفن (همراه و ثابت)، نمابر و پست الکترونیک)

صفحه دوم:

○ عنوان، چکیده و واژه‌های کلیدی مقاله به زبان انگلیسی(با فونت Times New Roman عنوان سیزده بولد و متن چکیده یازده)

○ نام و مشخصات نویسنده(گان) به زبان انگلیسی(با فونت Times New Roman یازده)

صفحه سوم:

○ عنوان و چکیده به زبان فارسی (حداکثر ۲۵۰ کلمه شامل هدف، روش و خلاصه یافته‌های پژوهش) و واژه‌های کلیدی (حداکثر ۵ واژه)

صفحه چهارم تا انتهای مقاله (با عناوین و ترتیب ذیل و به صورت دوستونی):

○ **مقدمه:** (شامل بیان مسأله، اهمیت موضوع و اهداف یا سؤال‌های پژوهش)

○ **مبانی نظری و پیشینه:** (شامل تعاریف و مفاهیم ضروری و خلاصه پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط)

○ **روش شناسی:** (شامل نوع طرح پژوهش، ابزار و روش گردآوری داده‌ها، روایی و پایایی ابزار، جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری)

○ **یافته‌های پژوهش:** (شامل نتایج و یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل‌های آماری مدل و فرضیه‌های پژوهش)

○ **بحث و نتیجه‌گیری:** (شامل خلاصه یافته‌های پژوهش، مقایسه با نتایج پژوهش‌های مرتبط، پیشنهادها کاربردی و محدودیت‌ها)

○ **منابع:** (تا حد امکان از منابع معتبر و به‌روز استفاده شده و براساس روش APA تنظیم شود).

از پژوهشگران و نویسندگان محترم مقاله‌های ارسالی به دفتر فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی، درخواست می‌شود، مقاله‌های خویش را براساس نکات مطرح و مورد تأکید در این راهنما تدوین نمایند. در غیر این صورت، مقاله آنان در فرایند داوری و چاپ قرار نخواهد گرفت. شایان ذکر است که دریافت مقاله تنها از طریق سایت اینترنتی www.Journalie.ir صورت می‌گیرد و مقاله‌های ارسالی نباید در فصلنامه‌ها یا کنفرانس‌های داخلی و خارجی چاپ و یا به صورت هم‌زمان ارسال شده باشند و پس از ارسال مقاله امکان حذف، اضافه و یا تغییر ترتیب اسامی نویسندگان وجود ندارد. علاوه بر آن، در میان نویسندگان مقاله‌های ارسالی حتماً باید یک نویسنده با مرتبه دانشگاهی (استادیار، دانشیار یا استاد) وجود داشته باشد و صدور نامه پذیرش مقاله صرفاً پس از انجام اصلاحات مورد نظر داوران و تأیید دفتر فصلنامه امکان‌پذیر خواهد بود.

الف) نکات مربوط به صفحه آرایی: مقاله در نرم‌افزار Word نسخه ۲۰۰۳ یا بالاتر با حاشیه ۲ سانتی‌متر از هر طرف با فاصله خطوط single و فونت B Nazanin دوازده برای متن مقاله، فونت B Nazanin دوازده بولد برای عناوین اصلی مقاله و فونت Times New Roman دهم برای نوشته‌های لاتین در حداکثر ۲۰ صفحه تایپ شود. ضمناً متن مقاله از بخش مقدمه تا پایان باید به صورت دو ستونی تنظیم شود.

ب) نکات مربوط به منبع‌نویسی: منبع‌نویسی باید به شیوه APA باشد. ارجاعات درون متن شامل نام نویسنده و سال، درون پرانتز و اسامی نویسندگان خارجی به فارسی برگردانده شود و منابع انتهایی مقاله به ترتیب حروف الفبا، ابتدا منابع فارسی و سپس منابع خارجی به ترتیب زیر تنظیم شود.
کتاب: نام خانوادگی، نام کوچک (تاریخ انتشار). **عنوان کتاب(ایتالیک).** ترجمه: نام مترجم، (نوبت چاپ یعنی چاپ چندم؟)، محل نشر: ناشر.

مقاله: نام خانوادگی، نام کوچک (تاریخ انتشار). **عنوان مقاله.** نام مجله(ایتالیک). شماره جلد، صفحه/صفحات(مثال: ۲۳-۱۷).

ج) نکات مربوط به تنظیم جداول و نمودارها: جداول، نمودارها، اشکال و روابط ریاضی هر یک باید به طور جداگانه و به ترتیب از ابتدا تا انتها شماره‌گذاری شوند و عناوین مربوط به جداول در بالا و عناوین مربوط به نمودارها و اشکال در زیر



معرفی جمعیت ایرانی پیشبرد ارتباط صنعت و دانشگاه

اهداف

- جمعیت ایرانی پیشبرد ارتباط صنعت و دانشگاه در سال ۱۳۸۳ با اهداف زیر تشکیل شد:
- کمک به پیشبرد برنامه‌های توسعه صنعتی کشور از طریق ارتباط دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی با صنعت
- حمایت از گسترش فعالیت‌های تحقیق و توسعه صنعتی در بخش‌های دولتی و خصوصی
- مشارکت در برنامه‌های توسعه ملی از طریق بازنگری مسائل، طرح موانع و ارائه راهبردها و راهکارها

وظایف

- ایجاد و تقویت زمینه‌های همکاری بین مراکز علمی تحقیقاتی و صنایع کشور
- ارائه خدمات آموزشی، پژوهشی، علمی و مشاوره‌ای به بخش‌های مختلف صنعتی
- تشکیل هسته‌های تخصصی برای بررسی نیازهای صنایع مسئله‌یابی و تلاش در جهت رفع آنها با کمک دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی
- اجرای بازدیدهای علمی و صنعتی در جهت همکاری‌های متقابل
- برگزاری همایش‌های علمی از جمله کنگره سراسری همکاری‌های دولت، دانشگاه و صنعت برای توسعه ملی
- تلاش در جهت انطباق برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها با نیازهای واقعی صنعت
- تلاش در جهت ایجاد تسهیلات کارآموزی دانشجویان و کارورزی دانش‌آموختگان در بخش‌های اقتصادی و صنعتی و فرصت‌های مطالعاتی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در صنایع
- تلاش در جهت ایجاد زمینه‌های مناسب جذب دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها در صنایع
- همکاری مؤثر با دیگر حلقه‌های واسط بین دانشگاه و صنعت نظیر شهرک‌های علمی تحقیقاتی، مراکز رشد فناوری، واحدهای تحقیق و توسعه، صندوق‌های مالی توسعه فناوری و مراکز تجاری‌سازی فناوری
- همکاری با نهادهای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرایی کشور در جهت حمایت‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آنها از جمعیت و برنامه‌های توسعه ارتباط دانشگاه و صنعت
- حمایت از انتخاب و اجرای پایان‌نامه‌های دوره‌های تحصیلات تکمیلی در جهت مسائل و مشکلات مبتلا به صنعت
- ایجاد ارتباط مؤثر با انجمن‌ها، تشکل‌ها و سازمان‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی مشابه
- انجام مطالعات امکان‌سنجی در اجرای پروژه‌های مشترک در حوزه‌های مرتبط با فعالیت‌های جمعیت از جنبه‌های گوناگون اقتصادی، اجتماعی، علمی و فرهنگی
- انتشار فصلنامه و خبرنامه و اشاعه اطلاعات مرتبط در حوزه‌های علمی تحقیقاتی و صنعتی و به ویژه عرضه و تقاضای فناوری

برنامه‌ها

- جمعیت به منظور تحقق اهداف خود، برنامه‌های زیر را در اولویت فعالیت‌هایش قرار داده است.
- ترویج و توسعه فرهنگ پژوهش و فرهنگ صنعتی در کشور
- افزایش کارایی تحقیقات و وارد کردن نتایج تحقیقات در چرخه برنامه‌های تولیدی و صنعتی کشور
- کمک به ایجاد فضایی مناسب برای بروز ابتکارات، نوآوری و پیشرفت فناوری از طریق تقویت علائق بین دولت، دانشگاه و صنعت و تعمیم آن به جامعه‌ی تجاری و عامه مردم
- سازگاری آموزش‌ها و پژوهش‌های دانشگاهی با نیازهای صنعت ملی و نیز همگامی با برنامه‌ها و سیاست‌های توسعه صنعتی کشور
- آشنا سازی صنعت و دانشگاه با نیازها و توانایی‌های یکدیگر و ایجاد فضای مناسب گفت‌و شنود و تبادل نظر بین متخصصین صنعت و دانشگاه در جهت رفع موانع و تنگناها موجود

کمیته‌های اجرایی جمعیت

- کمیته مالی و پشتیبانی
- کمیته عضویت و اطلاع‌رسانی
- کمیته آموزش و پژوهش
- کمیته ارتباط با دانشگاه
- کمیته ارتباط با صنعت
- کمیته ارتباط با دولت و مجلس

از کلیه اندیشمندان، اساتید دانشگاه، پژوهشگران، کارشناسان، دانشجویان و نهادهای دولتی و خصوصی دعوت می‌شود با عضویت در جمعیت، ما را در تحقق اهداف والای آن یاری نمایند.

نشانی دبیرخانه جمعیت (دفتر فصلنامه)

تهران - خیابان حافظ - دانشگاه صنعتی امیرکبیر - ساختمان ابوریحان - طبقه ششم - اتاق ۶۱۲.
تلفن: ۰۲۱-۶۶۴۸۵۸۵۶-۰۲۱، تلفکس: ۰۲۱-۶۶۴۹۵۴۳۳



«فرم درخواست عضویت حقیقی»

لطفاً در این قسمت چیزی ننویسید

شماره عضویت:

۱- مشخصات فردی:

نام خانوادگی:

نام:

نام خانوادگی (به انگلیسی):

نام (به انگلیسی):

روز ماه سال

جنس: مرد زن تاریخ تولد:

شماره شناسنامه: محل تولد:

شماره ملی: سمت: سابقه کار:

۲- سوابق تحصیلی:

آخرین مدرک تحصیلی:

تاریخ فارغ التحصیلی:

رشته تحصیلی:

دانشگاه:

کشور:

۳- نشانی محل کار (تحصیل):

تلفن ثابت:

تلفن همراه:

نمابر:

پست الکترونیکی:

وب سایت:

۴- نوع عضویت:

پيوسته وابسته دانشجویی

حق عضویت سالانه

نوع عضویت	پيوسته	وابسته	دانشجویی
مبلغ	ریال ۱۰۰,۰۰۰	ریال ۱۰۰,۰۰۰	ریال ۵۰,۰۰۰
شماره حساب: حساب جاری ۲۶۶۱۱۱۴۴۴ بانک تجارت، شعبه امیراکرم، باجه دانشگاه امیرکبیر بنام جمعیت ایرانی پیشبرد ارتباط صنعت و دانشگاه			

لطفاً فرم تکمیل شده را با فیش واریزی به همراه یک قطعه عکس رنگی ۳×۴ برای دبیرخانه جمعیت ارسال نمایید.

امضا:

تاریخ:

عضویت پیوسته: مؤسسان جمعیت و کلیه افرادی که حداقل دارای درجه کارشناسی ارشد در یکی از رشته‌های دانشگاهی باشند.

تبصره: افراد دارای درجه کارشناسی با سابقه درخشان مدیریتی (حداقل ۵ سال) می‌توانند با تصویب هیأت مدیره به عضویت پیوسته جمعیت درآیند.

عضویت وابسته: اشخاصی که دارای درجه کارشناسی باشند.

عضویت دانشجویی: کلیه افرادی که در یکی از رشته‌های دانشگاهی به تحصیل اشتغال دارند.

Study the Role of Emotional Intelligence and Cultural Intelligence in the Fields of Organizational Transformation Tends

seyed mohsen tabatabaeimozabadi

PHD student, Allameh Tabataba'i University, Tehran

Abstract

The aim of this study was to evaluate the role of emotional intelligence and cultural intelligence in organizational transformation tends of Tehran municipality managers. The research is across Correlation/ Descriptive which survey tend to organizational transformation, based on two variables: emotional intelligence and cultural intelligence. The target population is 144 Tehran municipality managers in "1393 in which 105 people were selected by simple random sampling. For data gathering was used Goleman emotional intelligence test with 33 questions, Ang et, al cultural intelligence questionnaire with 20 items and Multifactor transformational leadership questionnaire for Bass and Avolio with 20 questions. EI reliability Cronbach's alpha coefficient scale 0.88, cultural intelligence 0.86 and multifactor leadership questionnaire was confirmed 0.78.

Describe and analyze data using Pearson correlation and stepwise regression analysis was conducted. The results showed that between the dimensions of emotional intelligence (self-awareness, self-regulation, motivation, empathy and social skills) and organizational transformation, there is a significant and positive correlation and between the dimensions of emotional intelligence, self-regulation and self-motivation can forecasting trends to their organizational transformation. Also the results showed that between cultural intelligence and its dimensions (Metacognitive,cognitive, motivational and behavioral) and organizational transformation there is a significant positive correlation and between the dimensions of cultural intelligence, cognitive and behavioral cultural intelligence can anticipate trends to organizational transformation.

Keywords: Emotional intelligence, Cultural intelligence, Organizational transformation, Managers of Tehran Municipality.

Faculty Members' Competencies for Achieving the Academic Mission: A Reflection from the Perceptions and Expectations of Doctoral Students

* Ghasem Salimi ** Elham Heydari ** Fahimeh Keshavarzi

* Assistant Profesor ,Shiraz University, Shiraz

** PhD. Student Shiraz University, Shiraz

Abstract

The evolution of future universities highly depends on the current initiatives, policies and professional faculty development programs. This study is an attempt to examine the expected faculty members' competencies for the next decade from doctoral students' viewpoint. The studied sample consisted of full-time doctoral students of Shiraz University in the academic year of 92-93; 214 students were randomly selected according to their gender and fields of study for the survey. The research instrument was a questionnaire constructed by the researcher. The results showed that according to doctoral students, the most expected competency on the part of faculty members in the following decade, would be research competency, however, currently their teaching competency is more favorable than others. Furthermore, this study revealed a huge gap between the current and the desired situations as far as teaching, research, counseling services and collaborative with colleagues competencies are concerned. A significant correlation was found between the different dimensions of faculty members' competencies. This study can inspire the policy-makers of professional faculty development at Iranian universities by the suggestions offered finally.

Keywords: Competeny, faculty members' competencies, faculty professional development, doctoral students' expectations, teaching competency, research competency

A Model for the Implementation of Curriculum Innovation in Higher Education

*Mahboubeh Khosravi ** Mani Arman

*Assistant professor of curriculum studies, University of Allameh Tbatana I, Tehran.

**Assistant professor of Business Management department, University of Persian Gulf, Boshehr

Abstract

The purpose of this study was to identify the factors affecting the implementation of educational innovations in higher education has taken place in Iran .This research was applied and exploratory and mixmethod. Semi-structured interviews were used to collect data .The study sample consisted of teachers training and curriculum area (as experts), respectively. The sample consisted of 12 professors in the field of change and innovation in the curriculum.Based on the results of six categories of factors that affect the implementation of educational innovations have a direct impact on Iran's higher education system , including culture curriculum, the characteristics of acceptors innovation , innovation , the characteristics of policies of the macro environment, limiting factors and facilitating factors were identified .

Keywords: curriculum innovation in higher education , higher education , higher education innovation performance

University in Iran and Their Convergence with the Adaptive University Components (Case Study of Allameh Tabataba'i University)

*Saeed Ghiasi Nodooshan **Kamran Malekpour

* Assistant professor of Allameh Tabataba'i University, Tehran

** Graduate Student in Education Planning at Allameh Tabataba'i University, Tehran

Abstract

University closely related to other aspects of society such as the economy, technology, and politics and so on. Therefore, this study aimed to investigate the Iranian Universities and their convergence is implemented with components Adaptive University that Allameh Tabataba'i University case is examined. Quantitative research is the method of survey. The population of this research was Allameh Tabataba'i University faculty members who were serving in the academic year 94-1393, is the use of random sampling of 100 subjects participated in the study. Data collecting tools, here, is questionnaire made by the researcher that were set based on components of adaptive university in items 46 with likert From totally agree to totally disagree. To verify the validity of the opinions of specialists and experts in the field were used. And to ensure the reliability of Cronbach's alpha coefficient formula is used: the results have been reported for Components 87/0. Analysis of both descriptive and inferential statistics were used. The descriptive statistics of the variables-such as mean, standard deviation, and frequency and inferential statistics, T- test to answer questions on the research and analysis of variance and Tukey test (HSD) for comparing the variables used out. To describe and analyze data from SPSS20 mail tool was used. According to research findings every six Components adaptive University of Allameh Tabatabai University have been reported more than mediocrity. This means that the current status of Allameh Tabatabai University of convergence of the adaptive component is the relatively good.

Keywords: University, Iranian University, Adaptive University.

Identification of Employability Capabilities Graduates of Universities Based on Grounded Theory

*Mohammad sharafi ** Abbas abbaspour

*PhD ,higher education administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran

**Associate professor , Allameh Tabataba'i University, Tehran

Abstract

Objective: This study aimed to investigate and identify the capabilities of the employability of the graduates of the universities and higher education institutions. **Research Method:** The research method used in this study is based on qualitative research method and grounded theory. Statistical population of the study was graduates of master and the sampling method used is purposive sampling and needed information gathered through semi-structured interviews of 21 graduates and analyzed by content analysis method. **Findings:** The central phenomenon was employability, results showed that employability is multi-faceted conception that has a set of factors, conditions, features, and capabilities and In today's world, if graduates do not equip with the employability skills to find employment don't success. **Conclusion:** The turning point of the study compared with previous studies identifying employability capabilities, as well as factors, circumstances, contexts and strategies to strengthen it and attention and focus it requires a systematic approach and is looking to play a role in reducing unemployment graduates.

Keywords: Higher Education, Employability, Graduates, grounded theory

Causal Model Explaining the Challenges of Achieving the University's Research in Specialized Universities Case Studies: Allameh Tabataba'i University

*Mohamad Ali Nemati **Tayebeh Musavi Amiri

* Assistant Professor, Management Department, Faculty of Economics & Management, Allameh Tabataba'i University, Tehran

**MA, Education Planning at Allameh Tabataba'i University, Tehran

Abstract

The purpose of this study model challenges, obstacles and constraints in the implementation of research at Universities specialized in the research, Allameh Tabataba'i University, the largest university in the humanities specialist, has been studied. The study population consisted of members Lmy above, and managers and experts Tabataba'i University, which included 413 and 124 people. In this study, initially through extensive theoretical study and previous research at national and international, related resources aimed at Allameh Tabataba'i University and on the pattern Vlkvayn (1999), Challenges, obstacles to the realization of University Scholarships at Allameh Tabataba'i University in six areas: a) academic culture, b) structural Mdyryty- c) scientific and professional, d) financial credit, e) rights and legal) IT has been identified on the basis model of causal research is explained. Then, based on the identified challenges and the integration of the questionnaire in this regard, MhqqSakhth research questionnaire has been developed. Then, face and content validity of the instrument, through interviews with 12 experts in the field and determine the validity of this instrument, and acknowledged the challenges identified in the implementation of research at the University of Allameh Tabataba'i University and model Ali about it, through confirmatory factor analysis and structural equation modeling carried out. It should be noted that the above reliability using Cronbach's alpha coefficient, equal to 95/0 calculated. The results showed that all the identified challenges posed by the respondents approved Mdyryty- structural challenges than other challenges, from their perspective, has been a higher priority. Furthermore, the results suggest that differences in points of view in the two groups of respondents in relation to the challenges identified, segregated schools and organizational position, has been observed.

Keywords: university, technical college, university and research challenges.

Evaluating Indicators of Organizational Agility by Fuzzy Multi Criteria Decision Making: (Iran Power Development Organization)

* Mohammad Valipour Khatir ** Mohammad Mohammadpour Omran *** Zeinolabedin Akbarzadeh

*Assistant Professor, Operation Research Management, University of Mazandaran, Mazandaran

** Assistant Professor, Iran University of Science and Technology Mazandaran,

***PhD Student, Operation and Production Management, University of Mazandaran, Mazandaran,

Abstract

Agility makes it possible for organizations in today's complex and constantly changing environment to ensure their survival with rapid, innovative and creative responses. In this regard, the present study attempts to study main indicators of agility in Iran Power Development Organization (IPDO). Firstly, four main criterions referring to the literature selected include of “leveraging impact of people and information”, “cooperate to enhance competitiveness”, “enriching customer”, “mastering change and uncertainty”. Subsequently, by designing questionnaire and determining it’s content validity by academic members, intuitive data from IPDO experts has been collected. Then, reliability has been evaluated using Gous method for consistency examination of pairwise comparisons matrix. Finally data were analyzed using fuzzy multi-criteria decision making technique. The findings shows that “cooperate to enhance competitiveness” with the importance degree (0.301) is the most importance of the main criterion for selecting the more agile organizational unit. While in Iran Power Development Organization it has third priority. The main criteria “leveraging impact of people and information” with the importance degree (0.277), “mastering change and uncertainty” with the importance degree (0.238), “enriching customer” with the importance degree (0.184), were three next most important criterion in the selection of organizational units are more agile. The results point out that IPDO should be more focus on the priority of indicators affecting the agility to minimize the gap between current and desired situation.

Keywords: Organizational Agility, Fuzzy Analytic Network Process, Fuzzy TOPSIS, Iran Power Development Organization.

Contents

Evaluating Indicators of Organizational Agility by Fuzzy Multi Criteria Decision Making: (Iran Power Development Organization)	1
Mohammad Valipour Khatir, Mohammad Mohammadpour Omran Zeinolabedin Akbarzadeh	
Causal Model Explaining the Challenges of Achieving the University's Research in Specialized Universities Case Studies: Allameh Tabataba'i University	19
Mohamad Ali Nemati, Tayebeh Musavi Amiri	
Identification of Employability Capabilities Graduates of Universities Based on Grounded Theory	33
Mohammad sharafi, Abbas abbaspour	
University in Iran and Their Convergence with the Adaptive University Components (Case Study of Allameh Tabataba'i University)	49
Saeed Ghiasi Nodooshan, Kamran Malekpour	
Model for the Implementation of Curriculum Innovation in Higher Education	65
Mahboubeh Khosravi, Mani Arman	
Faculty Members' Competencies for Achieving the Academic Mission: A Reflection from the Perceptions and Expectations of Doctoral Students	85
Ghasem Salimi, Elham Heydari, Fahimeh Keshavarzi	
Study the Role of Emotional Intelligence and Cultural Intelligence in the Fields of Organizational Transformation Tends	105
seyed mohsen tabatabaei mozdabadi	