

نقش یادگیری خودراهبر بر سرمایه‌های انسانی مراکز آموزش عالی (مورد: دانشگاه تهران)

ابراهیم مزاری^۱، دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
کاظم فتح‌تبار فیروزجایی، دانشجوی دکتری اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
مهدی قنبریا، دانشجوی دکتری اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
سودابه باده‌بان، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۲/۵

تاریخ وصول: ۹۳/۴/۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش یادگیری خودراهبر بر سرمایه‌های انسانی مراکز آموزش عالی انجام شده است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و روش تحلیل از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده است. جامعه پژوهش شامل کارکنان هفت دانشکده پردیس علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران بوده که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با اختصاص متناسب، ۱۳۱ نفر از آنان انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر ابیلی و مزاری (۱۳۹۳) با پایایی ($\alpha=95/0$) و پرسش‌نامه سرمایه‌های انسانی نادری (۱۳۹۰) با پایایی ($\alpha=96/0$) استفاده شد که روایی محتوا و سازه آن‌ها نیز بررسی و تأیید گردید. نتایج تی تک‌گروهی نشان داد، یادگیری خودراهبر و سرمایه‌های انسانی کارکنان، بالاتر از حد متوسط بوده است. نتایج آزمون همبستگی نشان داد یادگیری خودراهبر ($r=70/0$) با سرمایه‌های انسانی کارکنان رابطه مثبت و معناداری ($p<0/01$) داشته است. مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز حاکی از آن بود که، یادگیری خودراهبر بر دانش و مهارت‌های شناختی ($\gamma=85/0$)، مهارت‌های فراشناختی ($\gamma=83/0$) و شایستگی‌های عاطفی-ارتباطی ($\gamma=86/0$) تأثیرگذار بوده است.

کلیدواژه‌ها: یادگیری خودراهبر، سرمایه‌های انسانی، کارکنان، مراکز آموزش عالی، دانشگاه تهران

مقدمه

آموزش عالی^۱ در کشورهای در حال توسعه، نهاد بسیار مهمی به شمار می‌رود؛ نه تنها از این نظر که تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه‌ای برخوردار از فناوری ایجاد می‌کند، بلکه از این نظر که مهم‌ترین نهاد فکری است (لشکری و خدائی متین، ۱۳۹۲: ۴۶). آموزش عالی به عنوان بهترین مرکز خلق و توسعه دانش، نقش مهمی را در توسعه کشورها ایفا می‌کند (سوکیرنو و سینگ تایی^۲، ۲۰۱۱: ۴۹۴) و نقش دانشگاه‌ها از نقش‌های سنتی در گذشته فراتر رفته است؛ به طوری که امروزه دانشگاه‌ها در موج سوم یا مأموریت سوم خود هستند، این اصطلاح به نقش دانشگاه‌ها در توسعه و پیشرفت اقتصاد، در کنار دو نقش سنتی دانشگاه‌ها که آموزش و تحقیق است اشاره می‌کند (روسی^۳، ۲۰۱۰: ۱۵۵). علاوه بر این، دانشگاه‌ها به عنوان مراکز تولیدکننده علم و فرهنگ و نهادهای تربیت متخصصان کشور، خاستگاه بسیاری از نوآوری‌ها و خلاقیت‌ها برای حل مسائل روز جامعه هستند (گزارش ملی آموزش عالی ایران، ۱۳۸۰). خدماتی که از طریق دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز ارائه می‌شود، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود که از نقش بی‌بدیلی در توسعه یافتگی جوامع برخوردار است، بنابراین، توجه به ارتقای کیفیت خدمات به‌طور مستمر، امری ضروری به نظر می‌رسد (نورالنساء، سقایی، شادالویی و صمیمی، ۱۳۸۷: ۹۸).

بدون شک، کارکنان مراکز آموزش عالی از مهم‌ترین عوامل ارتقاء کیفیت خدمات دانشگاهی به‌شمار می‌روند. کارکنانی توانمند و آشنا به وظایف و مسئولیت‌های سازمانی و دارای حوزه وسیعی از دانش و مهارت‌ها، خواهند توانست در ارائه خدمات با کیفیت نقش مهمی ایفا نمایند. علاوه بر این، مجموعه آن‌چه عنوان شد اعم از کیفیت، نوآوری، خلاقیت، توسعه و پیشرفت و آموزش و تحقیق، خود مرهون تلاش‌های متولیان نظام آموزش عالی از جمله مدیریت و رهبری دانشگاهی، اعضای هیئت علمی و کارکنان مراکز آموزش عالی است که در این میان، نقش کارکنان نیز حائز اهمیت فراوان است. در صورتی که کارکنان دانشگاه، توانمند و متخصص باشند، با احتمال بیشتری می‌توانند رسالت و نقش‌های متنوع و خطیر آموزش عالی را به‌صورت اثربخش و کارآمدتری به انجام رسانند. از این رو، توسعه و بهبود دانش، مهارت و تخصص، مهارت‌های فراشناختی و شایستگی‌های عاطفی-ارتباطی افراد یک سازمان که از آن‌ها به سرمایه‌های انسانی^۴ یاد می‌شود (نادری، ۱۳۹۰)، ضرورت دارد. مفهوم و سازه‌های سرمایه‌های انسانی از نظر صاحب‌نظران مختلف و در طول زمان از تنوع زیادی برخوردار گردیده است (جدول ۱).

سرمایه انسانی عبارت است از مهارت‌ها، ظرفیت‌ها و توانایی‌هایی که فرد دریافت می‌دارد و یا تحصیل می‌کند. چنین بهبودی در کیفیت نیروی انسانی موجب بهره‌وری بیشتر در تولید می‌شود که در حقیقت بر کمیت و کیفیت تولید می‌افزاید و از طرفی، برای دارنده این مهارت و قابلیت‌ها، افزایش درآمد ایجاد می‌نماید (زارع شاه‌آبادی، ۱۳۸۸: ۶۸). رخساره، نیز بر سرمایه‌های انسانی تأکید نموده و عنوان داشته است: بدون تردید میزان دخالت و تأثیر سرمایه انسانی در رشد اقتصادی، به میزان کسب سطوح بالاتر دانش، مهارت و تخصص بستگی دارد، یعنی هر اندازه منابع انسانی دارای انگیزه، تخصص و مهارت بیشتری باشند، نقش آن‌ها در رشد اقتصادی بیشتر است زیرا در فرایندهای رشد و توسعه، سرمایه انسانی و تخصص و بهره‌وری پا به پای هم پیش می‌روند. منشأ سرمایه انسانی که به وضعیت روحی، فکری و جسمانی انسان‌ها باز می‌گردد، متغیرها و زیرمجموعه‌ها یا عوامل پدیدآورنده گسترده‌ای دارد. افق کسب این سرمایه انسانی تا بی‌نهایت گسترده است و از

^۱ Higher Education
^۲ Sukirno&Siengthai

3.Rossi
4.Human Capital

بهار ۱۳۹۴ نقش یادگیری خودراهبر بر سرمایه های انسانی مراکز آموزش عالی (مورد: دانشگاه تهران)

طرف دیگر، متغیرهای آن به شدت به هم پیوسته اند (رخساره، ۱۳۸۸: ۶۴).

جدول ۱: سازه های سرمایه انسانی (حیدری، ۱۳۹۱: ۲۲)

شولتز ۱۳۶۱	سلامت، مهارت ها و دانش فردی که دارای ارزش اقتصادی است.
بروکنینگ ۱۹۹۶	مهارت ها و تخصص، توانایی های حل مسئله، سبک ها و توانایی های رهبری که در درون کارکنان وجود دارد.
سالیوان ۲۰۰۰	قابلیت های کارکنان برای حل مسائل مشترک، تجربه جمعی، مهارت ها و فن و فوت عمومی همه افراد یک شرکت.
اسویی ۲۰۰۰	شایستگی کارکنان شامل ظرفیت عمل کردن در موقعیت های متنوع برای ایجاد دارایی های مشهود و نامشهود.
چن و همکاران ۲۰۰۴	ترکیبی از شایستگی ها، طرز تلقی ها، خلاقیت کارکنان.
میرکمالی ۱۳۸۵	مهارت، ظرفیت ها و توانایی ها، دانش و آگاهی افراد انسانی یک جامعه..
نادری ۱۳۹۰	دانش و مهارت های شناختی، مهارت های فراشناختی و شایستگی های عاطفی-ارتباطی.

از منظر اقتصادی نیز اهمیت سرمایه انسانی به طور کلی و آموزش به طور خاص، در تئوری های رشد در دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ در مدل های رشد درونزا و مدل رشد نئو کلاسیک توسعه یافته^۱ مورد تأکید واقع شده است. در مدل رشد نئو کلاسیک توسعه یافته، سرمایه انسانی به عنوان داده اضافی تلقی می شود و بنابراین، کشورهایی که رشد آموزش سریع دارند، نرخ رشد اقتصادی و درآمد بیشتری خواهند داشت. در مدل های رشد درونزا، آموزش به عنوان فرایندی که فناوری تولید را تغییر می دهد، انطباق با فناوری خارجی را تسهیل می کند و در انتقال منابع به پویاترین و تکنولوژیک ترین بخش ها سهولت می بخشد، نگاه شده است (جیمابرمپانگ، پادیسون و ورک، ۲۰۰۶). سرمایه انسانی نیرویی است که در فرد فعال می شود، توان و امکان او را برای تولید کالا و خدمتی که موجب استغنا و رفاه وی در زندگی فردی و اجتماعی می گردد، افزایش می دهد. تفاوت گسترده بین سطح ظرفیت ها، ناشی از وجود تفاوت در کسب توانایی هاست که به سرمایه انسانی معروف است (صنوبری، ۱۳۸۸: ۱۲۱). مفهوم سرمایه انسانی بیان گر این است که خصوصیات کیفی انسان نوعی سرمایه است، زیرا این خصوصیات می تواند به صورت درآمدهای بیشتر و یا اقتناع و ارضای فراوان تر در آینده درآید. چنین سرمایه ای انسانی است چرا که جزئی از انسان را تشکیل می دهد (عمادزاده، ۱۳۷۵: ۳۰-۲۹).

نظریه پردازان نظریه سرمایه انسانی معتقدند که سرمایه انسانی به صورت مهارت، دانش و تخصص در افراد تجسم یافته است سطح تولیدات، کیفیت خدمات و میزان درآمد را افزایش داده و بسیاری از تصمیمات آن ها را در کلیه زمینه های زندگی متأثر می سازد (قنادان، ۱۳۸۷: ۷۸). سرمایه انسانی از استعدادی ذاتی برخوردار است که می تواند هم خود را دگرگون کند و هم به دگرگونی یا تعدیل سایر نهادها منجر شود و همین ویژگی است که به پویایی همیشگی اقتصاد خواهد انجامید. سرمایه انسانی، به دانش، تحصیلات، شایستگی های کاری و ارزیابی روان سنجی اشاره دارد (ناماسی و ایام و دنیزسی^۳، ۲۰۰۶: ۳۸۲) و همین ویژگی های سرمایه انسانی است که زمینه و شرایط را برای تربیت و پرورش انسانی متفکر و

^۱. Romer, Mankiw and Weil

^۳. Namasivayam & Denizci

2. Gyimah-Brempong, Paddison, & Workie

توسعه یافته سازمانی را فراهم می کند. انسانی که دارای خلاقیت، پویایی و کمال جویی است و همین ویژگی ها در انسان توسعه یافته سازمانی با سرمایه انسانی انباشت شده است که باعث بهره‌وری و کارایی سازمان و به تبع آن ارتقاء کیفیت همه جانبه در آن خواهد شد.

بنا بر آنچه عنوان شد، توسعه سرمایه‌های انسانی^۱ کارکنان مراکز آموزش عالی ضرورت داشته که مسیر مسلم این امر، فرایند آموزش و یادگیری کارکنان است. اما مسئله از آنجا آغاز می گردد که فرایند توسعه سرمایه‌های انسانی از مسیر روش‌های سنتی از جمله آموزش کلاسی، دوره‌های ضمن خدمت و کارورزی‌ها، رفته رفته اثربخشی خود را از دست داده است. گیب^۲ (۲۰۰۲) عنوان داشته است که تداوم و تمسک به رویه‌های فعالیت سنتی در دانشگاه‌ها، آن‌ها را تبدیل به محیطی ایستا، بی روح و فاقد اعتبار می نماید که به خاطر عدم پویایی، استعدادهای خود را هدر می دهند. در این زمینه و با تأکید بر فرایندهای آموزش و یادگیری سازمانی، باقری (۱۳۹۳) نیز عنوان داشته است از مهم ترین اقدامات و سرمایه گذاری‌ها در ارتقای سرمایه‌های انسانی یک سازمان، امر آموزش و یادگیری است و سازمان‌ها هزینه‌های زیادی را به آموزش و بهسازی نیروهای خود اختصاص می دهند. با این وجود، بسیاری از آموزش‌های سازمانی محدود به دریافت مجموعه‌ای از علوم نظری و کاربردی ساده‌ای می شود که در انتقال مثبت و تأثیرگذار آن به محیط کار و فناوری شغلی تأثیر معناداری ندارد. بسیاری از آموزش‌های سازمانی محدود به برگزاری دوره‌هایی از پیش تعریف شده و مرسوم است. در نتیجه، پیامد و نتایجی که در پایان حاصل می شود نیز با بی توجهی رو به رو است. از این رو، توسعه و بهبود توانایی یادگیری کارکنان نیازمند اقدامات بنیادی و اساسی است (باقری، ۱۳۹۳: ۲۱).

برنامه‌های یادگیری اگر چه هنوز مهم هستند، اما یک شخص باید به خودمدیریتی^۳ توسعه خود پردازد و شایستگی‌های خود را به صورت منظم در جهت دست‌یابی اثربخش عملکرد شغلی به‌روز رسانی نموده و گسترش دهد (مک کلی و هزلت^۴، ۲۰۰۱). اکنون بلوغ سازمان‌ها و ظهور کارکنان استقلال طلب و خودمسئولیت پذیر^۵، رویکردهای توسعه فردی را طلب می کند؛ رویکردهایی که خودرهبری^۶ و خودمدیریتی رفتار را یک ارزش تلقی نموده و در تلاش‌اند فرهنگی را در سازمان نهادینه سازند که یکایک افراد سازمان بتوانند بر اساس یک رسالت و چشم‌انداز توسعه‌ای فردی-سازمانی، به توسعه و توانمندسازی خود پردازند (ایبلی و مزاری، ۱۳۹۳: ۱۳). بر این اساس، سازمان‌های امروزی از جمله دانشگاه‌ها نیازمند بازتعریف نظام آموزش و یادگیری خود هستند که الینجر^۷ (۲۰۰۴) بر آن تأکید نموده و عنوان داشته است، امروزه یادگیرندگان به‌طور فزاینده‌ای با این چالش مواجه‌اند که باید مسئولیت‌پذیری بیشتری برای یادگیری و توسعه خودشان در کارهای سازمانی بر عهده بگیرند (الینجر، ۲۰۰۴: ۱۵۸). علاوه بر این، اصالت تخصص نسبی حاکم بر سازمان‌ها و اثربخشی رویکردهای آموزشی فردی، ضرورت معرفی مکانیزم‌های مبتنی بر مسئولیت‌پذیری فردی کارکنان را در فرایند آموزش دوجندان نموده است (ایبلی و مزاری، ۱۳۹۳: ۱۳۰) که این امر، مفاهیم جدیدتر آموزش و یادگیری از جمله یادگیری خودراهبر^۸ را معرفی نموده است. خودراهبری یادگیری ارتباط خاصی با موقعیت‌های پیچیده امروزی که رهبران و مدیران باید برای یادگیری مسئولیت فردی را در نظر بگیرند، دارد (توبین^۹، ۲۰۰۰).

1. Human Capital Development

3. Self-Management

5. Self-responsible

7. Ellinger

9. Tobin

2. Gibb

4. McClellan & Hezlet

6. Self-leadership

8. Self-directed learning

به دلیل مزایای یادگیری خودراهبر، محیط های آموزشی و سازمانی به طور جدی بر اهمیت آن تأکید می ورزند و ارزش آن به عنوان یک مهارت برای آموزش و کار در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گرفته است (یوسفی و گردان شکن، ۱۳۸۹). خودراهبری در یادگیری، یکی از مفاهیمی است که بر اساس فراگیرمحوری بنا نهاده شده است. خودراهبری در یادگیری، یک رویکرد به فرایند یادگیری است که فراگیران را به شناسایی مقاصد یا نیازهای یادگیری خودشان از طریق شناخت مشترک و تصمیم گیری مشارکتی ترغیب می کند و این رویکرد به فراگیران اجازه می دهد راهبردهای یادگیری را به منظور رسیدن به این نیازها به کار ببرند. راهبردهایی چون جست جوگری، یادگیری مستقل و تکنیک های تجربی، تکوین و توسعه یک ارزیابی از پیشرفت فردی و گروهی به سوی اهداف تعریف شده، جزء جدایی ناپذیر این رویکرد می باشد (بانگ و پیترسون^۱، ۲۰۰۷).

رایج ترین تعریف یادگیری خودراهبر، به وسیله نولز^۲ این چنین ارائه شده است: فراگیران با کمک با بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف، شناسایی منابع انسانی و غیر انسانی، انتخاب و اجرای راهبردهای یادگیری و ارزیابی پیامدهای یادگیری ابتکار عمل دارند. یادگیران خودراهبر، افرادی خودانگیخته، ساعی، مستقل، خود منضبط، خودباور و هدف محور هستند (نادی، گردان شکن و گل پرور، ۱۳۹۰). ابیلی و مزاری (۱۳۹۳) ابعاد خودراهبری یادگیری را شامل خودنیازسنجی یادگیری، خودتنظیم گری اهداف یادگیری، شناسایی منابع یادگیری، انتخاب استراتژی های یادگیری و ارزیابی از پیامدهای یادگیری عنوان نموده اند (ابیلی و مزاری، ۱۳۹۳: ۱۵۷).

ابیلی و مزاری (۱۳۹۳)، مزاری، ابیلی و شکوری بختیار^۳ (۲۰۱۴)، مزاری (۱۳۹۲)، ابیلی، پورکریمی، مزاری، خباره و باده بان (۱۳۹۳)، مزاری و خباره (۱۳۹۳) و مزاری (۱۳۹۳ الف) و پورکریمی، مزاری، خباره و سمانه، یادگیری خودراهبر را یک مکانیزم خودتوسعه ای عنوان نموده اند که براساس آن فرد می تواند در یک فرایند مشخص به توسعه و بالندگی خود بپردازد. نادی و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیق با عنوان تأثیر آموزش تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت بر یادگیری خودراهبر به این نتیجه رسیده اند که آموزش تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت بر میزان یادگیری خودراهبر و مؤلفه های آن (خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی) تأثیر معناداری داشته و میزان این مؤلفه ها را افزایش می دهد.

مزاری و مزاری (۱۳۹۳) در پژوهش خود، یادگیری خودراهبر را یکی از ویژگی های منابع انسانی خودتوسعه گر ذکر کرده و تأکید نموده اند این چنین مکانیزم های توسعه و بالندگی فردی، باید به صورت نهادی و سازمانی درآید چراکه کارکنان امروزی سازمان ها استقلال طلبی، خودمختاری و خودگردانی بیشتری را در امورات خود طلب می کنند. مزاری، ابیلی، پورکریمی و خباره^۴ (۲۰۱۴)، مزاری، ابیلی، واعظی و شکوری بختیار (۲۰۱۴) و مزاری (۱۳۹۳ ب) در تدوین برنامه توسعه فردی، یادگیری خودراهبر را یک مکانیزم توسعه ای ذکر نموده اند که براساس آن کارکنان سازمان می توانند با نگاشت برنامه توسعه فردی و استفاده از مکانیزم ها و رویکردهایی هم چون یادگیری خودراهبر، خودرهبری، خودمدیریتی و خودنظم دهی، به توسعه و بالندگی خود و نتیجتاً توسعه سرمایه های انسانی بپردازند.

یوسفی و گردان شکن (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر که یک مطالعه مروری بر برخی از مقالات منتشر شده در زمینه یادگیری خودراهبر از سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۸ پرداختند به این نتیجه رسیده اند که

¹.Young & Paterson

2.Knowls

³. Mazari, Abili, Vaezi, SHakouriBakhtiar

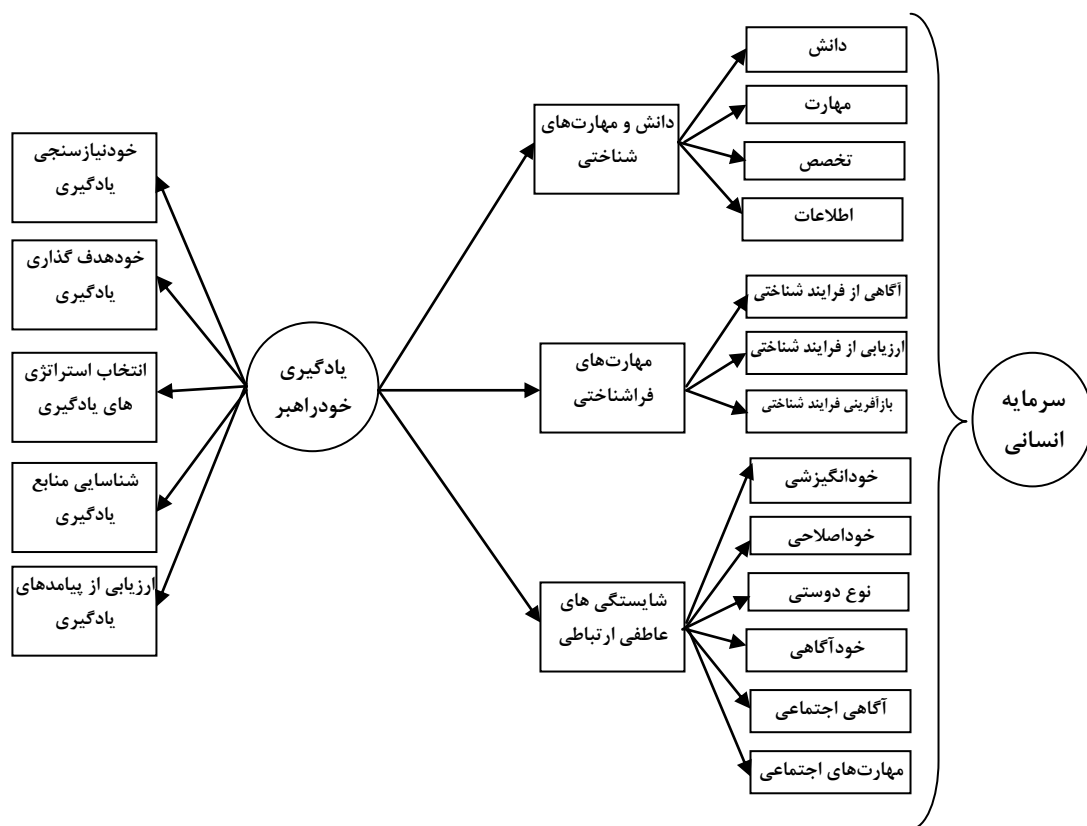
4.Mazari, Abili, Pourkarimi, khabare

یادگیری خودراهبر رشدی صعودی و روندی رو به توسعه داشته است و دلیل این امر را نیز به دلیل مزایای یادگیری خودراهبر، توجه بنیادی به این نوع یادگیری و آموزش های اساسی برای ارتقاء آن در سال های اخیر دانستند. قنبری هاشم آبادی، گراوند، محمدزاده نصر و حسینی (۱۳۹۰) در تحقیقی نشان داده اند بین یادگیری خودراهبر و گرایش به تفکر انتقادی با موفقیت تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد، اما بین خودراهبری و گرایش به تفکر انتقادی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

با توجه به آن چه عنوان شد پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش یادگیری خودراهبر بر سرمایه های انسانی کارکنان پردیس علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران انجام شده است. انتخاب مراکز آموزش عالی به عنوان جامعه هدف نیز به خاطر حرکت سریع این سازمان ها و مناسبت بالاتر رویکردهای جدید یادگیری از جمله یادگیری خودراهبر با این سازمان ها داشته است. از طرفی مراکز آموزش عالی خود نیز متولی ارائه و بسط روش ها و رویکردهای جدید یادگیری هستند. از این رو، انجام چنین پژوهشی در مراکز آموزش عالی از اهمیت و اولویت بیشتری برخوردار خواهد بود.

مدل مفهومی پژوهش

از آن جا که در پژوهش حاضر به بررسی تأثیر یادگیری خودراهبر بر سرمایه های انسانی کارکنان پرداخته شده، مدل مفهومی پژوهش به صورت زیر ترسیم و بررسی گردیده است:



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و روش تحلیل، از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کارکنان هفت دانشکده پردیس علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران (روانشناسی و علوم تربیتی، اقتصاد، تربیت بدنی، علوم اجتماعی، مدیریت، کارآفرینی و جغرافیا)، به تعداد ۱۹۷ نفر بوده که برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با اختصاص متناسب و برای تعیین حجم نمونه از فرمول نمونه‌گیری کوکران، با خطای ۰/۰۵ استفاده شد. بر این اساس، حجم نمونه ۱۳۱ نفر محاسبه و داده‌های مورد نیاز این پژوهش از طریق دو پرسش‌نامه به شرح زیر، جمع‌آوری گردید:

الف) پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر: پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر ایبلی و مزاری (۱۳۹۳) که بر اساس نظرات الینجر (۲۰۰۴)، چنگ (۲۰۰۹) و لاینز و همکاران (۲۰۰۸) ساخته شده و پنج مؤلفه یادگیری خودراهبر را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه $(\alpha=۹۵/۰)$ به دست آمد. هم‌چنین ضریب آلفای مؤلفه خودنیازسنجی یادگیری (۸۴/۰)، خودتنظیم‌گری اهداف یادگیری (۸۹/۰)، شناسایی منابع یادگیری (۸۵/۰)، انتخاب استراتژی‌های یادگیری (۸۵/۰) و ارزیابی پیامدهای یادگیری (۹۱/۰) به دست آمده است. جهت بررسی روایی ابزار با توجه به تعداد مؤلفه‌ها و حجم نمونه، علاوه بر تحلیل محتوا، از تحلیل عاملی تأییدی و با استفاده از نرم‌افزار لیزرل استفاده شد که بررسی شاخص‌های برازش $(\chi^2/df=۱/۱۵)$ ، $(GFI=۰/۹۵)$ ، $(RMSEA=۰/۰۴۹)$ ، $(NFI=۰/۹۹)$ ، $(NNFI=۹۹/۰)$ ، $(IFI=۹۸/۰)$ و $(RFI=۰/۹۸)$ ، تحلیل عاملی را مورد تأیید قرارداد. لذا می‌توان گفت ابزار پژوهش از روایی سازه برخوردار بوده است.

ب) پرسش‌نامه سرمایه‌های انسانی: جهت سنجش سرمایه‌های انسانی از پرسش‌نامه نادری (۱۳۹۰) استفاده شده است که در آن سه بعد سرمایه انسانی مورد بررسی قرار می‌گیرد. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه $(\alpha=۹۶/۰)$ به دست آمد. هم‌چنین ضریب آلفای دانش و مهارت‌های شناختی (۹۳/۰)، مهارت‌های فراشناختی (۹۳/۰) و شایستگی‌های عاطفی-ارتباطی (۹۳/۰) به دست آمده است. جهت بررسی روایی این پرسش‌نامه نیز، علاوه بر تحلیل محتوا، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. بررسی شاخص‌های برازش $(\chi^2/df=۲/۱۲)$ ، $(GFI=۰/۹۳)$ ، $(RMSEA=۰/۰۶۳)$ ، $(NFI=۰/۹۵)$ ، $(NNFI=۰/۹۶)$ ، $(IFI=۰/۹۷)$ و $(RFI=۰/۹۵)$ ، تحلیل عاملی را مورد تأیید قرارداد. لذا می‌توان گفت این پرسش‌نامه نیز از روایی سازه برخوردار بوده است.

یافته‌ها

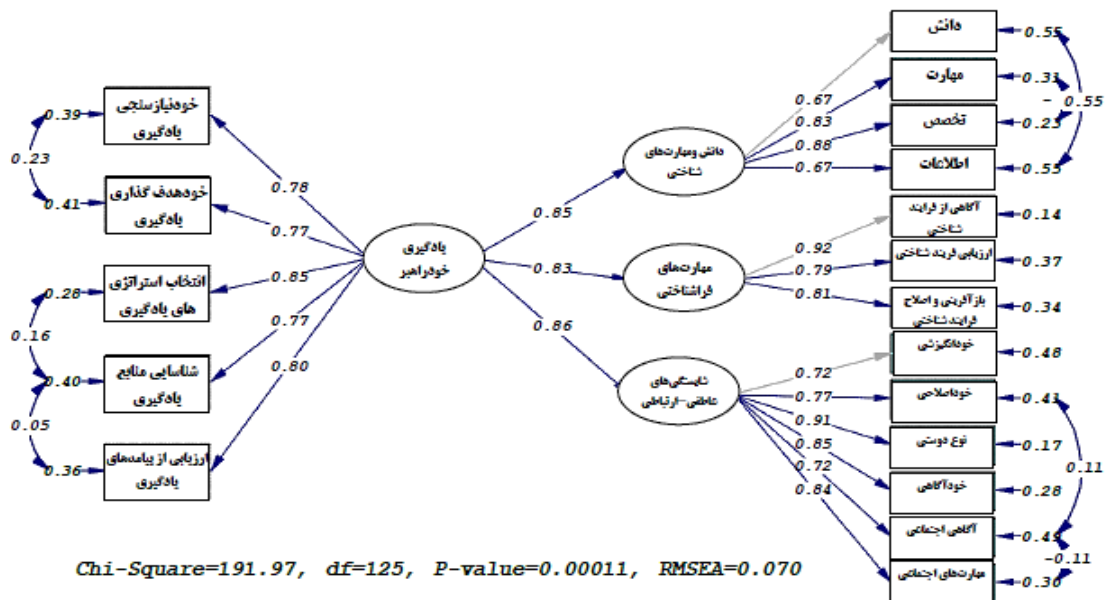
یافته‌های پژوهش با تمرکز بر هدف پژوهش بیان شده است. جهت بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش از آزمون تی تک‌نمونه‌ای با ارزش آزمون ۳ استفاده شد. از آن‌جا که نمرات حاصله بین ۱ تا ۵ می‌باشند، عدد ۳ به عنوان میانه (۵۰ درصد نمره‌ها) جهت تعیین وضعیت متغیرها استفاده شده است. نتایج نشان داد، یادگیری خودراهبر با مقدار تی (۱۳۰/۱۴) و سطح معناداری (۰/۰۰۰) و سرمایه‌های انسانی با مقدار تی (۰۷۰/۱۴) و سطح معناداری (۰/۰۰۰) به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط بوده است. تمامی مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و سرمایه‌های انسانی نیز بالاتر از حد متوسط بوده است. جهت بررسی رابطه متغیرها از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد یادگیری خودراهبر با مقدار ضریب همبستگی (۷۰/۰) با سرمایه‌های انسانی رابطه مثبت و معناداری در سطح آلفای ۰/۰۱ دارد. هم‌چنین از میان مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر، شناسایی منابع یادگیری (۷۵/۰)، بیش‌ترین ارتباط را با سرمایه‌های انسانی داشته است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی یادگیری خودراهبر و سرمایه های انسانی

متغیرها	سرمایه انسانی	دانش و مهارت های شناختی	مهارت های فراشناختی	شایستگی های عاطفی ارتباطی
یادگیری خودراهبر	۷۰/۰**	۶۴/۰**	۶۴/۰**	۶۴/۰**
خودنیازسنجی یادگیری	۶۱/۰**	۵۶/۰**	۵۶/۰**	۵۷/۰**
خودهدف گذاری یادگیری	۶۰/۰**	۵۶/۰**	۵۱/۰**	۵۵/۰**
شناسایی منابع یادگیری	۶۷/۰**	۶۰/۰**	۶۱/۰**	۵۹/۰**
انتخاب استراتژی های یادگیری	۵۸/۰**	۵۲/۰**	۴۸/۰**	۵۱/۰**
ارزیابی از پیامدهای یادگیری	۶۷/۰**	۶۷/۰**	۶۷/۰**	۶۷/۰**

** معناداری سطح ۰/۰۱ * معنی داری سطح ۰/۰۵

جهت بررسی تأثیر یادگیری خودراهبر کارکنان بر سرمایه های انسانی آنان، از روش الگویابی معادلات ساختاری و نرم افزار لیزرل استفاده شده است (جدول ۳، نمودار ۱).



نمودار ۱: مدل ساختاری یادگیری خودراهبر و سرمایه های انسانی

جدول ۳: شاخص های برازش مدل یادگیری خودراهبر و سرمایه های انسانی

شاخص برازندگی	χ^2/df	SRMR	AGFI	GFI	RMSEA	NFI	NNFI	IFI
دامنه پذیرش	1- 5	>0.05	>0.9	>0.9	<0.08	>0.9	>0.9	0 - 1
مقدار محاسبه شده	۱/۵۳	۰/۰۵	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۰۷۰	۰/۹۶	۰/۹۸	۹۸/۰

پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص های برازندگی مانند نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) و شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی (AGFI) نشان می دهند که مدل از برازش نسبتاً خوبی با داده ها برخوردار است (جدول ۳ و نمودار ۱).

بر این اساس، یادگیری خودراهبر بر دانش و مهارت های شناختی ($\gamma=۸۵/۰$)، مهارت های فراشناختی ($\gamma=۸۳/۰$) و شایستگی های عاطفی-ارتباطی ($\gamma=۸۶/۰$) تأثیر داشته است (جدول ۴).

جدول ۴: مسیرهای بررسی شده در مدل

مسیر	مقدار آماره آزمون	سطح معناداری	ضریب مسیر	وضعیت
یادگیری خودراهبر ← کنش و مهارت های شناختی	۲۵/۶	۰۵/۰	مستقیم ۸۵/۰	معنادار
یادگیری خودراهبر ← مهارت های فراشناختی	۳۴/۹	۰۵/۰	مستقیم ۸۳/۰	معنادار
یادگیری خودراهبر ← شایستگی های عاطفی-ارتباطی	۵۰/۷	۰۵/۰	مستقیم ۸۶/۰	معنادار

جهت بررسی معنادار بودن روابط بین متغیرها از آماره آزمون t یا همان t-value استفاده شد. از آن جا که معناداری در سطح خطای ۰۵/۰ بررسی شده، بنابراین اگر میزان مقادیر حاصله با آزمون t-value از ± ۱.۹۶ کوچک تر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. مقدار آزمون t محاسبه شده میان یادگیری خودراهبر و مهارت های شناختی (۲۵/۶)، مهارت های فراشناختی (۳۴/۹) و شایستگی های عاطفی-ارتباطی (۵۰/۷) به دست آمده که در سطح ۰۵/۰ معنادار است. سایر مقادیر آزمون t در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۵: مقادیر t-value محاسبه شده در مدل ساختاری یادگیری خودراهبر و سرمایه های انسانی

شایستگی های عاطفی ارتباطی	مسیرها	مهارت های فراشناختی	مسیرها	دانش و مهارت های شناختی	مسیرها	یادگیری خودراهبر	مسیرها
۸۹/۷*	خوداصلاحی	۷۱/۱۰*	ارزیابی پیامدهای شناختی اصلاح و	۶۰/۶*	مهارت	۵۳/۹*	خودنیازسنجی یادگیری
۳۸/۹*	نوع دوستی	۱۲/۱۱*	بازآفرینی شناختی	۸۹/۶*	تخصص	۲۲/۹*	خودهدف گذاری یادگیری انتخاب
۷۵/۸*	خودآگاهی			۰۸/۱۴*	اطلاعات	۷۸/۱۰*	استراتژی یادگیری
۲۹/۷*	آگاهی اجتماعی					۳۱/۹*	شناسایی منابع یادگیری
۶۲/۸*	مهارت های اجتماعی					۸۶/۹*	ارزیابی از پیامدهای یادگیری

*معناداری در سطح ۰/۰۵

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش یادگیری خودراهبر بر سرمایه های انسانی کارکنان پردیس علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران انجام شده است. ضرورت و نتایج پژوهش حاضر با یافته های مزارى و همکاران (۲۰۱۴)، ایلیی و همکاران (۱۳۹۳)، مزارى (۱۳۹۲)، پورکریمی و همکاران، نادى و همکاران (۱۳۹۰)، یوسفی و گردان شکن (۱۳۸۹) هم سو بوده است. نتایج نشان داد، یادگیری خودراهبر و سرمایه های انسانی کارکنان، بالاتر از حد متوسط بوده و یادگیری خودراهبر با سرمایه های انسانی کارکنان رابطه مثبت و معناداری داشته است. این که متغیرهای پژوهش بالاتر از حد متوسط می باشند نشان از وجود بستر و پتانسیلی مناسب برای یادگیری خودراهبر و سرمایه های انسانی در جامعه مورد بررسی دارد اما به معنی عدم نیاز به توسعه و ارتقای آنها نیست. به عبارت دیگر، وضعیت موجود خود می تواند بستری را توسعه و بهبود مستمر در ترویج رویکرد خودراهبری یادگیری و نتیجتاً توسعه سرمایه های انسانی کارکنان گردد. از این رو ضروری است که به منظور ارتقاء متغیرها و مؤلفه های پژوهش اقداماتی اساسی و وسیع انجام گیرد. این نکته حائز اهمیت است که مسیر توسعه سرمایه های انسانی از آموزش و یادگیری می گذرد اما نه از هر نوع آموزش و یادگیری بلکه همان طور که ایلیی و مزارى (۱۳۹۳)، مزارى و همکاران (۱۳۹۳) و مزارى (۱۳۹۳) الف) تأکید نموده اند از طریق رویکردهای جدیدی که مناسب بالایی با روحیه استقلال پذیری، خودگردانی و خود توسعه ای کارکنان امروزی سازمان ها داشته باشد. از این رو ضروری است که

معماری سازمانی و به ویژه حوزه منابع انسانی و با تمرکز بر نظام آموزش و یادگیری سازمانی، بازاندیشی و بازطراحی اساسی انجام گیرد تا به جای آموزش پاره ای دوره های ضمن خدمت گروهی و جمعی که اثربخشی و کارایی کمتری دارد، امکان تحقق یادگیری خودراهبر با راهبردهایی از جمله خودنیازسنجی، تأمین منابع یادگیری، آموزش استراتژی های یادگیری و شیوه های مؤثر و علمی خودارزیابی بیشتر گردد. زمانی که کارکنان مجهز به چنین توانایی هایی در یادگیری گردند، خود می توانند با یک نیازسنجی اولیه و انتخاب استراتژی های یادگیری متناسب با شرایط خود کارایی تلاش های آموزشی خود را به حداکثر برسانند. مزاری (۱۳۹۳ ب) و مزاری و همکاران (۲۰۱۴)، و مزاری (۱۳۹۳) از نوع جدیدی از سازمان ها و منابع انسانی که بر مبنای رویکرد خودتوسعه ای بنا می شود سخن گفته اند که این نوع جدید سازمانی، به دلیل ترویج خودمسئولیت پذیری، خوداتکایی، خودانگیزی و خودآگاهی کارکنان، مناسبت بالایی به سازمان های امروزی و کارکنان آن دارد. الینجر (۲۰۰۴) و مک کلی و هنزلت (۲۰۰۱) نیز بر این ابعاد مبتنی بر خود تأکید نموده اند. نکته ضروری اینجاست که می بایست این ابعاد روان شناختی مبتنی بر خود، رفته رفته به صورت مطالبات و فرایندهای سازمانی درآید تا سازمان به واسطه داشتن افراد و فرایندهایی با ویژگی های خودمحور، به سوی سازمانی سایبرنتیک حرکت نماید. مراکز آموزش عالی و دانشگاه ها که در آن ها علم، دانش و تخصص و خودگردانی افراد در بالاترین سطح خود قرار دارد بستر مناسبی برای تحقق چنین اندیشه سازمانی خواهند بود. یوسفی و گردان شکن (۱۳۸۹) نیز تأکید نموده اند که در طی سال های اخیر، گرایش به یادگیری خودراهبر رشد فزاینده ای داشته است و این امر نوید گرایش به چنین رویکردهایی را در آینده خواهد داد. از این رو ضروری است که سازمان ها از پیش، برای ورود به چنین نوع رویکردهایی آمادگی پیدا کنند. مزاری و مزاری (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود اندیشه چنین سازمان هایی را مطرح نموده اند که دانشگاه ها می توانند جزء پیشگامان حرکت به سوی چنین رویکردهایی باشند.

همان طور که عنوان شد، ابعاد یادگیری خودراهبر از جمله خودنیازسنجی یادگیری، خودهدف گذاری یادگیری، انتخاب استراتژی های یادگیری، شناسایی منابع یادگیری و ارزیابی از پیامدهای یادگیری منجر به توسعه سرمایه های انسانی کارکنان خواهد شد که راهبرد عملی در این زمینه، آموزش کارکنان به شیوه های نیازسنجی و هدف گذاری و کمک به آن ها در شناسایی منابع یادگیری و فراگیری استراتژی های یادگیری خواهد بود. زمانی که فرد بتواند به درستی نیازهای خود را شناسایی کند، خواهد توانست اهدافی روشن و مشخص تعریف نموده و با تعریف اقداماتی اثربخش و کارا، به سمت هدف حرکت نماید. علاوه بر این، حرکت در جهت تأمین نیازهای یادگیری خود نیازمند منابع یادگیری است لذا شناسایی منابع یادگیری و اعتبارسنجی این منابع نیز مهم است. نهایتاً هر فردی باید بتواند از تلاش های یادگیری خود قضاوتی به دست دهد. از این رو، یادگیری شیوه های خودارزیابی در فرایند یادگیری خودراهبر حائز اهمیت است. مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد، یادگیری خودراهبر بر دانش و مهارت های شناختی، مهارت های فراشناختی و شایستگی های عاطفی - ارتباطی تأثیر گذار بوده است. بر این اساس، هر اقدامی که در جهت توسعه و بهبود خودراهبری یادگیری کارکنان انجام گیرد خود موجبات توسعه سرمایه های انسانی کارکنان را فراهم خواهد نمود.

به طور کلی به منظور تقویت رویکرد یادگیری خودراهبر در یک سازمان توجه به دو سطح فردی و سازمانی ضرورت دارد. در سطح فردی همان طور که ایلی و مزاری (۱۳۹۳) نیز بر آن تأکید نموده اند، گزینش و انتخاب افرادی که یک تمایل طبیعی به خودتوسعه ای و خودراهبری یادگیری دارند خود اولین قدم در توسعه یادگیری های مبتنی بر مسئولیت پذیری فردی در سازمان خواهد بود. از دیگر اقدامات می توان برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمتی که ابعاد

و الزامات رویکرد یادگیری خودراهبر را به کارکنان معرفی نماید، را پیشنهاد نمود. این امر نه تنها سبب آشنایی هرچه بیشتر کارکنان با این نوع نگاه به یادگیری خواهد شد بلکه به کارکنانی که خود مبادرت به یادگیری با مسئولیت پذیری فردی پرداخته اند کمک می کند تا با روش شناسی علمی و منطقی تری فرایند یادگیری خود را راهبری نمایند.

در سطح سازمانی، مراکز آموزش عالی ضروری است که فرایند توسعه و بالندگی کارکنان خود را به سوی نظام های مبتنی بر مسئولیت پذیری هر چه بیشتر فرد، سوق داده و معماری سازمانی را به گونه ای شیب دار نمایند که چنین اقداماتی از کارکنان مطالبه شده و نتیجه این فعالیت ها در سایر نظام های پرسنلی از جمله نظام جبران خدمات، نظام ارتقاء و انتصاب و نظام ارزیابی عملکرد منعکس شود. یادگیری خودراهبر قبل از این که یک روش یادگیری باشد خود نوعی نگاه و رویکرد بوده و متأثر از جو و فرهنگ سازمان نیز خواهد بود. در سازمانی که در آن یادگیری یک ارزش و مطلوب سازمانی تلقی می شود، مسلماً جلوه های یادگیری خودراهبر بیشتر از سایر سازمان ها خواهد بود. مراکز آموزش عالی به واسطه رسالت و چشم انداز سازمانی خود، چنین فضایی داشته و لازم است که در مجموعه ارزش ها و باورهای سازمانی این نوع رفتارها به صورت جدی تری تأکید و ترویج گردد تا به تدریج، این نوع نگاه به توسعه سرمایه های انسانی در سازمان رشد و توسعه یابد.

منابع

فارسی

- ایلی، خ. پورکریمی، ج. مزاری، ا. خباره، ک. باده بان، س. (۱۳۹۳). تبیین نقش خودبالندگی مدیران مدارس در بهبود عملکرد آنان (مطالعه موردی: مدیران مدارس شهرری). **فصل نامه آموزش و ارزش یابی**، ۷ (۲۶)، ۱۲۴-۱۰۳.
- ایلی، خ. مزاری، ا. (۱۳۹۳). **توسعه منابع انسانی (جلد اول: با تأکید بر خودتوسعه ای، خودرهبری و خودمدیریتی)**. تهران: انتشارات امید.
- باقری، ا. (۱۳۹۳). شبکه مدیریت یادگیری سازمانی؛ سیستم های اطلاعاتی و توسعه سرمایه انسانی. **مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی**، ۷ (۲۵)، ۴۰-۱۹.
- پورکریمی، ج. مزاری، ا. خباره، ک. سمانه، ف. بررسی رابطه صفات برتر خودتوسعه ای، دانش و اطلاعات بنیادی و عملکرد مدیران (مطالعه موردی: مدیران مدارس شهر ری). **فصل نامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، در نوبت چاپ.
- حیدری، ط. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین سرمایه انسانی و عملکرد سازمانی در شعب شرکت سهامی بیمه ایران. **پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران**.
- رخساره، ک. (۱۳۸۸). برآورد سرمایه انسانی در ایران: با استفاده از نتایج سرشماری سال های ۱۳۷۵ و ۱۳۸۵. **ماه نامه اجتماعی، اقتصادی، علمی، فرهنگی**، ۱۱۰، ۶۸-۶۳.
- زارع شاه آبادی، ا. (۱۳۸۲). آموزش و سرمایه انسانی. **کاوش نامه**، ۴ (۵ و ۶)، ۸۴-۶۵.

- صنوبری، م. (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر سرمایه انسانی (مفاهیم، ویژگی‌ها و شاخص‌های اندازه‌گیری). **دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس**. ۶ (۲۲)، ۱۳۶-۱۱۹.
- عمادزاده، م. (۱۳۷۵). **مباحثی از اقتصاد آموزش و پرورش**. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- قنادان، م. (۱۳۸۶). **کلیات اقتصاد**. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تهران.
- قبری هاشم‌آبادی، ب. ع. گراوند، ه. محمدزاده نصر، ا. حسینی، س. ع. ا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه گرایش به تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر در دانش‌جویان پرستاری و مامایی مشهد و نقش آن در موفقیت تحصیلی. **مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد**، ۷ (۴)، ۲۷-۱۵.
- لشکری، م. خدائی متین، ا. (۱۳۹۲). بررسی میزان آمادگی پیاده‌سازی مدیریت دانش در دانشگاه پیام‌نور (مطالعه موردی: دانشگاه پیام‌نور مرکز مشهد). **نامه آموزش عالی**، ۶ (۲۳)، ۶۸-۴۵.
- مزاری، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه خودتوسعه‌ای مدیران و عملکرد آنان و ارائه راه‌کارهای بهبود وضعیت مدیران مدارس شهری در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- مزاری، ا. (۱۳۹۳ الف). تبیین اندیشه سازمان خودتوسعه‌گر؛ با تأکید بر منابع انسانی خودتوسعه‌گر (خودتوسعه‌گران). **اولین سمپوزیوم بین‌المللی علوم مدیریت**. ایران، تهران.
- مزاری، ا. (۱۳۹۳ ب). طراحی برنامه توسعه فردی به عنوان ابزاری استراتژیک در توسعه منابع انسانی (رویکرد استراتژی تئوری داده بنیاد). **اولین کنفرانس بین‌المللی اقتصاد، مدیریت، حسابداری و علوم اجتماعی**، ایران، رشت.
- مزاری، ا. خباره، ک. (۱۳۹۳). بررسی نیازهای خودتوسعه‌ای مدیران مدارس و ارائه پیشنهاداتی جهت تدوین برنامه توسعه فردی آنان. **اولین کنفرانس بین‌المللی اقتصاد، مدیریت، حسابداری و علوم اجتماعی**، ایران، رشت.
- مزاری، ا. مزاری، م. (۱۳۹۳). ارائه مدل جامع خودتوسعه‌ای مدیران و رهبران در سازمان‌ها (با تأکید بر عوامل فردی، گروهی و سازمانی). **اولین سمپوزیوم بین‌المللی علوم مدیریت**، ایران، تهران.
- نادری، ا. (۱۳۹۰). **طراحی مدلی برای سنجش سرمایه انسانی در سازمان‌ها**. دانشگاه تهران.
- نادی، م. ع. گردان‌شکن، م. گل‌پرور، م. (۱۳۹۰). عنوان تأثیر آموزش تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت بر یادگیری خودراهبر در دانش‌جویان، **فصل‌نامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۸ (۱ و ۲)، ۶۱-۵۳.
- نورالسنا، ر. سقایی، ع. شادالویی، ف. صمیمی، ی. (۱۳۸۷). اندازه‌گیری رضایت مشتری برای شناسایی فرصت‌های بهبود در خدمات پژوهشی آموزش عالی. **فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۴۹، ۱۱۹-۹۷.
- یوسفی، ع. گردان‌شکن، م. (۱۳۸۹). مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)**، ۱۰ (۵)، ۷۸۳-۷۷۶.

انگلیسی

- Ellinger, A. D., Yang, B., Howton, Sh.W. (2005). The relationship between the learning organization concept and firms financial performance: An empirical assesment. **Human Resource Development Quarterly**, 13 (1), 5-21.
- Gib, A. (2002). In pursuit of a new enterprise and entrepreneurship paradigm for learning creative deconstruction, new, values new ways of doing things and new combinations of knowledge. **International Journal of Management Reviews**, 4 (3), 233-269.
- Gyimah-Brempong, K., Paddison, O., Workie, M. (2006). Higher Education and Economic Growth in Africa. **The Journal of Development Studies: A Quarterly Journal Devoted to Economic, Political and Social Development**, 42 (3).
- Mazari, E., Abili, Kh., Pourkarimi, J., Khabare, k. (2014). Analysis Condition of Self-Development Qualities of School Principals (Based on Successful Managers' Self-Development Model). **International Journal of Management and Humanity Sciences**, 3 (1), 2050-2060.
- Mazari, E., Abili, Kh., SHakouriBakhtiar, M. (2014). Explanation the Role of Self-Development Skills in Improving Classic Management Functions and Performance Indexes of School Administrators. **Reef Resources Assessment and Management Technical Paper**, 1 (40), 258-269.
- Mazari, E., Abili, Kh., Vaezi, M., SHakouriBakhtiar, M. (2014). Human resources development with Design and Implementation Strategic Tool (Grounded Theory). **Journal of Middle East Applied Science and Technology (JMEAST)**, 11 (1), 61-66.
- Namasivayam, K., Denizci, B. (2006). Human Capital in Service Organization: Identifying value Drivers. **Journal of Intellectual Capital**. 7 (3), 381- 393.
- Rossi, R (2010). The governance of university-industry knowledge transfer. **European Journal of Innovation Management**, 13 (2), 155-171.
- Sukirno, D. S., Siengthai, S. (2011). Does participative decision making affect lecturer performance in higher education. **International Journal of Educational Management**, 25 (5), 494-508.
- Tobin, D. R. (2000). All Learning Is Self-Directed – How Organizations Can Support and Encourage Independent Learning. **American Society for Training and Development**, 196.
- Young, L. E., Paterson, B. L. (2007). **Teaching nursing developing: a student-centered learning environment**. Lipincott Williams & Wilkins.