

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۲۰

طراحی الگوی نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی

محمود اسدی^۱، دکتر محمدنقی ایمانی^۲، دکتر معصومه اولادیان^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی است. از آن جایی که در پژوهش های کاربردی هدف اصلی صرفا کشف علمی نیست، بلکه آزمودن و بررسی کاربرد دانش است، بنابراین روش این تحقیق از نظر هدف کاربردی است و به روش اکتشافی انجام شده است. نحوه گردآوری داده ها به روش کمی صورت گرفته است و ابزار گرد آوری داده ها پرسشنامه بود. لذا بر همین اساس، تعداد ۲۶۹ نفر از کلیه مدیران، معاونین، اساتید و کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند، در این پژوهش همکاری کردند. تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده، به دو روش توصیفی و استنباطی از طریق نرم افزار SPSS ۱۶ و Smart PLS انجام شد. پس از انجام پژوهش نتایج نشان داد که: مولفه نگرش های شغلی، آموزشی و انگیزه یادگیری، مولفه آمادگی و خودکارآمدی دانشجو، مولفه مشارکت فعال در یادگیری، مولفه انگیزه و نگرش به انتقال، مولفه هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک شده و یادسپاری، مولفه کیفیت نیازسنجی و زمان بندی دوره های آموزشی، مولفه کیفیت شایسته‌گزینی و ویژگی های حرفه ای مدرسان دوره، مولفه ویژگی های محتوای ارائه شده و کیفیت ارزشیابی یادگیری، مولفه دسترسی به مدرسان و منابع کمکی، مولفه حمایت (همکاران، مسئول آموزش و مدیران ارشد)، مولفه فرهنگ یادگیری سازمانی، مولفه حمایت (همکاران و مدیران ارشد)، و در نهایت مولفه حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست؛ تحت عنوان مولفه های فرآیند یاددهی - یادگیری در نظام دانشگاه؛ مورد تأیید قرار گرفت. آزمون های برازش مدل، نشان از اعتبار مدل داشت.

کلید واژه‌ها: فرآیند یاددهی - یادگیری، دانشگاه آزاد اسلامی، حمایت و سیستم جبران خدمت.

۱. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند، دماوند، ایران.

۲. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد دماوند، گروه مدیریت آموزشی، دماوند، ایران. (نویسنده مسئول)

imani۱۳۴۸mn@gmail.com

۳. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد دماوند، گروه مدیریت آموزشی، دماوند، ایران.

Designing the model of teaching-learning system in Islamic Azad University

The aim of the current research is to design a model of teaching-learning system in Islamic Azad University. Since in applied research, the main goal is not only scientific discovery, but testing and checking the application of knowledge, so the method of this research is applied in terms of the goal and it was done in an exploratory way. The method of data collection was done quantitatively and the data collection tool was a questionnaire. Therefore, on this basis, ۲۶۹ people from all managers, assistants, professors and employees of the Islamic Azad University of Damavand branch cooperated in this research. The analysis of the collected data was done in two descriptive and inferential ways through SPSS ۱۶ and Smart PLS software. After conducting the research, the results showed that: the component of occupational, educational attitudes and learning motivation, the component of student preparation and self-efficacy, the component of active participation in learning, the component of motivation and attitude to transfer, the component of internal norm and perceived behavioral control and memorization, the component The quality of needs assessment and scheduling of training courses, the quality component of merit selection and the professional characteristics of the course instructors, the component of the features of the content provided and the quality of learning evaluation, the component of access to instructors and auxiliary resources, the support component (colleagues, training officers and senior managers), the organizational learning culture component , the support component (colleagues and senior managers),

Keyword: Teaching-learning process, Islamic Azad University, Support and service compensation system

۱ - مقدمه

جاناسن^۱ (۲۰۰۱) رویکرد یاددهی - یادگیری معنادار را رویکردی می‌داند که فراگیران را فعال (یعنی فراگیر درگیر پردازش آگاهانه اطلاعات و مسؤول دستاوردها است)، سازنده (فراگیر قادر به تلفیق دانش جدید با آموخته‌های قبلی برای ساخت معنا و مفهوم است)، مشارکت‌جو (بر ایجاد گروه‌ها و شبکه‌های حمایتی دلالت دارد)، هدفمند (رفتار فراگیر باید در جهت یک هدف شناختی که توسط خود او تعریف و تعیین می‌شود هدایت شود)، تعاملی (محیط باید ارتباط و تعامل را تقویت و پرورش دهد)، اهل تفکر و تأمل (ابعاد فراشناختی یادگیری از طریق درونی‌سازی، درک و فهم افزایش یابد) و وابسته به متن و زمینه نگه می‌دارد. تحولات سریع تکنولوژی و افزایش حجم سرمایه‌گذاری در تولید کالا و خدمات و به تبع آن، رشد سریع اقتصادی به ویژه در اواسط قرن بیستم، گسترش دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، افزایش رشته‌های دانشگاهی و افزایش چشمگیر جمعیت دانشجویی را به دنبال داشت. طبق گزارش یونسکو^۲ در سال ۱۳۶۸ ضریب پوشش تحصیلی^۳ ایران در جمعیت ۱۸-۲۴ سال ۹/۱ درصد بوده است. در سال ۱۳۷۶ ۱۴/۷ و در سال ۱۳۸۴ به ۱۹/۵ درصد ارتقاء پیدا کرد. این در حالیست که بر اساس آمار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، جمعیت دانشجویی کشور در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ تعداد ۳ میلیون و ۶۱۶ هزار و ۱۱۴ نفر اعلام شده است. این آمار و ارقام گویای استقبال روزافزون جامعه به آموزش عالی و دانشگاه می‌باشد. تقاضای رو به افزایش آموزش عالی ایجاب می‌کند که دانشگاه‌ها به طور مستمر توانایی خود را افزایش داده، الگوهای جدید آموزشی را بکار بسته، اندیشه‌های جمعی و گروهی ترویج داده شده تا به نتایجی که مطلوب ذینفعان است برسند (صالحی و رفیعی، ۱۳۹۷، ص ۳). بر اساس آنچه ذکر گردید، فرایند یاددهی یادگیری به عنوان یک سیستم می‌تواند متاثر از دیدگاه سیستمی خاص باشد که به تبع آن نظام یاددهی - یادگیری را تحت الشعاع قرار می‌دهد. با توجه به آنچه گفته شد و ضرورت آشنایی اعضای هیات علمی با چپستی، چگونگی و الزامات یاددهی - یادگیری در قالب یک نظام سیستمی اثربخش، در این پژوهش تلاش شده تا نظامی جامع برای یاددهی - یادگیری در مراکز آموزش عالی تدوین و اعتباریابی شود. شناخت یک نظام سیستمی اثربخش در زمینه یاددهی - یادگیری می‌تواند به بهبود نحوه تدریس در دانشگاه و ارتقای اثربخشی آن کمک کند. مسأله‌ی مهم این که هر کدام از این دیدگاه‌ها روی نظام‌های رفتاری مختلفی تأکید می‌کنند که نتایج و پیامدهای خاصی را در پی

^۱ Jonassen

^۲ Statistical Year Book, UNESCO,

^۳ این ضریب نشان می‌دهد که در هر یکصد نفر جمعیت چند نفر به آموزش عالی دسترسی دارند.

دارد. همچنین از آنجایی تغییرات محیطی برای تمام مراکز آموزش عالی نتایج یکسانی به بار نمی‌آورد، بلکه تغییرات حاصل از آن از حوزه به حوزه دیگر متفاوت خواهد بود، و در میان حوزه‌های مختلف اجتماعی، این دانش است که به دلیل ماهیت غیر شخصی و جهانی خود بیش از هر حوزه‌ی دیگر، تحت تأثیر قرار می‌گیرد، لذا یافته‌های این پژوهش می‌تواند به آگاهی درباره فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی به عنوان یکی از مهمترین مؤلفه‌های آموزش عالی، کمک نموده و شکاف‌های احتمالی فرآیندهای یاددهی - یادگیری را کمتر نماید و در نتیجه موجبات توسعه آموزش عالی را فراهم آورد. با توجه به موارد اشاره شده این پژوهش به دنبال آن است که مدلی از فرایند یاددهی - یادگیری در نظام دانشگاه، اراده دهد و ابعاد، اجزا و ارکان کلیدی آن را مشخص نماید.

۲- مروری بر ادبیات نظری

انتقال یادگیری

شروع یادگیری سازمانی مرهون توسعه تجمعی در تئوری‌های مختلف مدیریت مانند آدم اسمیت، تیلور، منحنی یادگیری و غیره است. (تمپلتون و همکاران^۱، ۲۰۰۲). **مفهوم یادگیری سازمانی** به سال ۱۹۰۰ میلادی هنگامی که فردریک تیلور^۲ موضوع انتقال یادگیری به دیگر کارکنان را برای افزایش کارایی و بهبود سازمان مطرح کرد، برمی‌گردد (ینگ و همکاران^۳، ۱۹۹۲). اما ریچارد سیرت^۴ و جیمز مارچ^۵ اولین کسانی بودند که در سال ۱۹۶۳ دو واژه یادگیری و سازمان را به هم متصل نموده و یادگیری را به عنوان یک پدیده سازمانی در ادبیات معرفی کردند (تمپلتون و همکاران، ۲۰۰۲). در طی ۴۰ سال گذشته جریانهای متعدد تحقیقاتی برای شفاف سازی مفهوم یادگیری سازمانی به وجود آمده است. این تحقیقات عمدتاً متمرکز بر مفهومی کردن، مدیریت، توسعه و به کارگیری یادگیری سازمانی بوده است. (تمپلتون و همکاران، ۲۰۰۲). اما با این وجود هنوز یک توافق کلی درباره مفهوم، تعریف و تئوری‌های یادگیری سازمانی به وجود نیامده و دانش در این حوزه نیاز به گسترش دارد. (ینگ و همکاران، ۱۹۹۲، ۱۵). رسیدن به یک توافق مشترک و واحد درباره تعریف یادگیری سازمانی مشکل است، زیرا اولاً یادگیری سازمانی یک مفهوم چند دیسپلینی است و از دیسپلین‌های مختلفی مانند جامعه‌شناسی، اقتصاد صنعتی، کسب و کار، مدیریت و نوآوری تأثیر پذیرفته است (تمپلتون و همکاران، ۲۰۰۲، ۲۳). ثانیاً به کارگیری یادگیری سازمانی در حوزه‌های مختلف مانند پردازش اطلاعات، نوآوری محصول، تحول سازمانی،

^۱ Templeton et al., ۲۰۰۲

^۲ Fredrick Taylor

^۳ Yeung et al., ۱۹۹۲: ۲۱

^۴ Richard Cyert

^۵ James March

فرهنگ، پیاده سازی استراتژی، کیفیت و مواردی از این قبیل باعث شده است تا هر یک از محققان، یادگیری سازمانی را از زاویه دید خود تعریف و تفسیر نمایند. (ینگ و همکاران، ۱۹۹۲) و (کراسان و همکاران^۱، ۱۹۹۹، ۸) ثالثاً در **حوزه یادگیری سازمانی** درباره سطح تحلیل توافق وجود ندارد (تمپلتون و همکاران، ۲۰۰۲، ۸۴) و هنوز یکی از موضوعهای مهم و بحث انگیز اختلاف نظر درباره نقش افراد در یادگیری سازمانی است. (لاهنتماکی و همکاران^۲، ۲۰۰۱، ۹۱) و (بنت و همکاران^۳، ۱۹۹۹، ۶) به علاوه موارد فوق باعث شده تا ادبیات یادگیری سازمانی دچار تکثرگرایی گردد و هر یک از مکاتب مدیریت، یادگیری سازمانی را از زاویه دید خود تعریف نمایند. (گاروین^۴، ۱۹۹۹، ۱۷).

تعریف انتقال یادگیری

انتقال یادگیری به معنای استفاده از تجربیات آموخته شده از یک مهارت در اجرای همان مهارت اما در زمینه ای جدید و یا بکارگیری در اجرای مهارتی نو است. هدف نهایی اکثر نظامهای آموزشی انتقال یادگیری از محیط آموزش به محیط واقعی است. برای مثال هدف مربی شنا از انجام حرکات دست و پا در کنار استخر انتقال آن به مهارت شنا کردن است^۵. انتقال یادگیری به سه صورت می تواند رخ دهد: **انتقال مثبت**^۶: وقتی تجارب ناشی از یادگیری یک مهارت اثری مثبت در یادگیری همان مهارت به صورتی دیگر یا مهارتی دیگر داشته باشد. مانند تجربه تمرین ضربه پناستی فوتبال به شرایط مسابقه. این نوع انتقال هدف نظامهای آموزشی و مربیان است. **انتقال منفی**^۷: وقتی تجارب ناشی از یادگیری مهارتی در یادگیری مهارت دیگر اثر منفی و تداخلی داشته باشد. مانند تجربیات آموخته شده در ضربه فورهند بدمینتون بر یادگیری ضربه فورهند تنیس. **انتقال صفر**^۸: تجارب ناشی از یادگیری یک مهارت در یادگیری مهارت دیگر نقشی نداشته باشد. مانند تجربیات تنیس در آموزش شطرنج.

تعریف انتقال آموزش

تعاریف متعددی توسط اندیشمندان همچون پارکر^۹ به نقل از براد و نیواستورم^{۱۰} (۱۹۹۲) و کسلی و لاتنم^{۱۱} (۱۹۹۱) بالدوین و فورد^۱ (۱۹۸۸) گراوگلیا^۲ (۲۰۰۰) نوئه^۳ (۲۰۰۶) هالتون و بالدوین^۴ (۲۰۰۳)

۱ Crossan et al., ۱۹۹۹

۲ Lahteenmaki et al., ۲۰۰۱

۳ Bent et al., ۱۹۹۹

۴ Garvin, ۱۹۹۹: ۹

۵ <http://www.evarzesh.ir>

۶ Positive transfer

۷ Negative transfer

۸ Zero transfer

۹ Parker

۱۰ Broad & Newstrom

۱۱ Wexley & Latham

برای انتقال آموزش ارائه شده است. با بهره گیری از تعاریف دانشمندان فوق می توان انتقال آموزش را اینگونه تعریف کرد: درجه ای است که کارآموز، دانش، مهارتها و نگرشهای کسب شده از آموزش در یک برهه زمانی معین را به طور اثر بخش و پیوسته بکار می برد تا اثر بخشی سازمانی را بالا ببرد. به طور کلی انتقال آموزش شامل چند عنصر می باشد. این عناصر عمومی شامل افراد، نتایج، کاربرد و زمینه می گردند. افراد درگیر در انتقال ممکن است شامل یادگیرندگان، مربیان، همکاران و زیر دستان باشد. نتایج شامل انواع شناختی، مهارتی و عاطفی می باشند. کاربرد اشاره به درجه ای دارد که کارآموزان قادرند مهارتهای یادگرفته را در حرفه خود بکار برند یا تعمیم بخشند. سرانجام زمینه شامل عوامل محیط کاری مانند منابع در دسترس است. در زیر به تعدادی از تعاریف ارائه شده در زمینه انتقال آموزش اشاره می گردد. ویسبین^۵ (۱۹۹۷) انتقال آموزش عبارت است از کاربرد، تعمیم پذیری، حفظ و نگهداری مهارت ها و دانشی که از آموزش کسب شده است. انتقال آموزش به عنوان میزانی از حفظ و کاربرد اطلاعات، مهارت ها، و نگرش ها از محیط آموزشی به محیط کاری تعریف می شود. به عبارت دیگر انتقال آموزش درجه ای است که فراگیران، یادگیری از بافت آموزشی را به طور موثر در بافت شغلی به کار می گیرند (سوبیدی، ۲۰۰۴، به نقل از شمس، ۱۳۹۲، ۵۱).

عوامل مؤثر بر انتقال آموزش طبق الگوی هالتون

الف) عوامل فردی: عوامل فردی در حقیقت ویژگیها یا عواملی هستند که کارآموز با خود به موقعیت آموزشی می آورد. در واقع این عامل، یکی از پایدارترین مفاهیم در متون روانشناسی است که بر عملکرد تأثیر دارد و شامل فاکتورهایی نظیر، سطح انگیزش، توانایی شناختی، سابقه کاری، سن، تحصیلات، منبع کنترل، مهارت و توانایی شخصی کارآموز برای یادگیری و انتقال، آگاهی قبلی و آمادگی یادگیری، احساس سودمندی، ارزش یادگیری و نگرشها و ارزشهای شخصی میباشد. (هاتچینز و بورک^۶، ۲۰۱۷، ۲۳) ب) عوامل آموزشی: عوامل آموزشی، گروه دوم از ساختارهایی هستند که بر انتقال، به طور مستقیم و یا از طریق تأثیر بر یادگیری (به طور غیرمستقیم) اثر میگذارند. این عوامل در مجموع تحت عنوان (طراحی و ارائه مداخلات) نامیده میشوند. طراحی آموزش به عوامل ساخت برنامه آموزشی اشاره دارد که میتوانند فرصت های انتقال را افزایش دهند. بر اساس سیستم انتقال آموزش، طراحی آموزش همان طرح انتقال است که به آموزشهای طراحی شده و انتقال داده شده به فراگیران که آنها را در برگشت به شغلشان توانمند میسازد. (منبع: همان ج) عوامل سازمانی:

^۱ Baldwin & Ford

^۲ Geravaglia

^۳ Noe

^۴ Holton & Baldwin

^۵ Weissbein

^۶ Hutchins & Burke

تحقیقات مربوط به تاثیر ویژگی های سازمانی بر انتقال بطور فزاینده ای روی فاکتورهای چون حمایت سازمانی، ارزش آموزش برای سازمان، حمایت مدیریت، حمایت سرپرست، حمایت همکاران و فرصت استفاده از آموزش تمرکز کرده است. فاکتورهایی که تجربه نشان داده روی نتایج انتقال اثر دارند به طور مختصر شامل موارد زیر می باشند: (منبع: همان) **حمایت همکاران:** میزانی که همکاران استفاده از یادگیری را در کار حمایت و تقویت می نمایند. **حمایت سرپرستان:** وسعتی که مدیران و سرپرستان استفاده از یادگیری را در کار تقویت و حمایت می نمایند. **نتایج فردی مثبت:** میزانی که کاربرد آموزش در کار منجر به نتایج مثبت برای کارآموز می گردد. **نتایج فردی منفی:** میزانی که افراد اعتقاد دارند عدم کاربرد مهارتها و دانش کسب شده در دوره آموزشی میتواند منجر به نتایج منفی گردد. **مجوز سرپرست:** میزان پاسخهای منفی دریافت شده افراد از مدیر و سرپرست هنگام استفاده از مهارتها و دانش کسب شده از دوره آموزشی. **فرصت استفاده:** میزانی که کارآموزان مجهز شده اند یا بدست آورده اند امکانات و ابزارهایی را که آنها را قادر به استفاده از آموزش در کار می نماید. **انتظار عملکرد تلاش انتقال:** انتظار داشتن که تلاش صورت گرفته برای انتقال یادگیری می تواند منجر به تغییر در عملکرد کاریشان گردد. **انتظار نتایج عملکرد:** انتظار داشتن که تغییر در عملکرد کاری می تواند منجر به نتایج مفید گردد. **آزادی:** هنجارهای گروهی رایج که براساس آن کارآموزان پی به مقاومت و مخالفت در استفاده از مهارت ها و دانش کسب شده برده اند. **الگوی انتقالی را می توان برای اهداف زیر نیز مورد استفاده قرار داد:** برای ارزیابی مشکلات بالقوه فاکتورهای انتقال دوره. برای ارزشیابی برنامه های آموزشی. برای رسیدگی به مشکلات انتقال شناخته شده. برای طراحی مداخلات هدفمند جهت بهبود انتقال. برای ارزشیابی یکپارچه انتقال به عنوان بخشی از ارزیابی منظم کارکنان. (منبع: همان)

بررسی سبکهای یادگیری مدل VARK

مدل VARK یکی از رایجترین مدل های بررسی انواع سبکهای یادگیری است. مدل VARK چهار نوع دسته بندی برای یادگیری افراد تعریف کرده است که در نام گذاری این مدل از همین تقسیم بندی استفاده شده است. نام VARK از حرف اول کلمه های دیداری^۱، شنیداری^۲، خواندنی و نوشتنی^۳ و حرکتی^۴ گرفته شده است (هرمسی، ۵، ۱۳۹۸، ۶۳) **یادگیری های دیداری:**^۱ افرادی که

۱ Visual
۲ Auditory
۳ Reading / Writing
۴ Kinesthetic
۵ hrmacy

۱۰۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

سبک یادگیری آن‌ها دیداری است با استفاده از تصاویر، نمودارها، اشکال، نقشه‌ها و زبان بدن بهتر یاد می‌گیرند. **یادگیری‌های شنیداری**^۲: افرادی که سبک یادگیری آن‌ها شنیداری است با استفاده از گوش دادن و آموزش‌های شفاهی نظیر شنیدن سخنرانی و یا توضیحات شخص دیگری بهتر یاد می‌گیرند. **یادگیری‌های خواندنی**^۳ / **نوشتنی**^۴: افرادی که سبک یادگیری آن‌ها خواندنی / نوشتنی است که اگر در طی سخنرانی یا خواندن متون نوشتاری یادداشت برداری و نکته برداری کنند، بهتر یاد می‌گیرند. **یادگیری‌های حرکتی**^۵: افرادی که سبک یادگیری آن‌ها حرکتی است، زمانی بهتر یاد می‌گیرند که کاری را به صورت عملی انجام دهند.



ب) پیشنهاد تحقیقات

۱- مطالعات داخلی

در پژوهشی که شمس مورکانی، صفایی موحد و فاطمی صفت (۱۳۹۶) انجام دادند، نتایج حاکی از آن بود که برخی آسیب‌های ساختاری و محیطی از جمله مشکلات مربوط به قوانین و مقررات محدودکننده، عدم ارتباط دوره‌های آموزشی با ارتقاء شغلی، نبود ارتباط نظام‌دار میان واحد آموزش و مؤسسات آموزشی، عدم اعتقاد مدیران به نقش و جایگاه آموزش بر عملکرد افراد و بی‌توجهی به واحد آموزش، اثربخشی فعالیت‌های آموزش و بهسازی را مختل کرده‌اند. نیک‌نازلی و شیخ خیرالدین (۱۳۹۶)، تأثیر متغیرهای کاری را بر انتقال یادگیری بررسی کرده و معتقدند که فرهنگ یادگیری

۱ Visual
۲ Auditory
۳ Writing
۴ Reading
۵ Kinesthetic

سازمانی بر وقوع انتقال آموزش در محل کار تأثیر می‌گذارد. حسینی و جدیدی کوهبنانی (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی بهبود کیفیت مؤلفه‌های نظام آموزش عالی با بهره‌گیری از مدل مدیریت‌دانش، پرداختند. تحقیق آنها از نظر نحوه گردآوری داده‌ها یک تحقیق توصیفی است که با روش پیمایشی و بررسی مقطعی صورت پذیرفته است. جامعه آماری این تحقیق، پردیس‌های دانشگاهی فرهنگیان حوزه جنوب شرق می‌باشد. با استفاده از روش پرسشنامه، جمع‌آوری داده‌ها از یک نمونه آماری برابر با ۲۶۵ نفر از دانشجویان و ده نفر از رؤسای دانشگاه در ۱۰ دانشگاه انجام گردید. به منظور توضیح و تبیین متغیرهای پنهان (مفاهیم مشاهده نشده) توسط متغیرهای آشکار (سوالات) و همچنین نشان دادن چگونگی پیوند متغیرها با یکدیگر و دستیابی به ساختار علت و معلولی متغیرها و روابط بین آنها از الگوی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که دسترسی، کاربرد و به اشتراک گذاری دانش، به عنوان عوامل مؤثر در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری و ارتقای کیفیت یادگیری سازمانی است.

۲- مطالعات خارجی

در همین راستا، نتایج پژوهش اید و کوین^۱ (۲۰۱۷) نشان داد عوامل محیطی مؤثر بر بهبود کیفیت انتقال آموزش شامل فرهنگ محیط کار، ارتباطات و تعاملات محیطی در محل کار و منابع در دسترس بود. لن کاستر^۲ (۲۰۱۶) نیز در رساله دکتری خود برای درک بهتر این که سازمان‌ها چگونه می‌توانند محیط‌هایی را ایجاد کنند که از یادگیری و انتقال آن پشتیبانی کنند، به اهمیت اشکال مختلف حمایت سازمانی پرداخته است. در پژوهشی دیگر، کانتوگیورگیس^۳ (۲۰۱۴)، برخی از مهم‌ترین موانع انتقال آموزش را کمبود تشویق و تقویت در شغل، عوامل مختل‌کننده در محیط کار از قبیل فشار زمانی، فشار کاری، اقتدار ناکافی، فرهنگ سازمانی غیر حمایتی و فشار از سوی همکاران برای مقاومت در برابر تغییر دانسته‌اند. مطالعات بوژیندا^۴ (۲۰۱۴) نیز گویای آن بود که مهم‌ترین عوامل سازمانی انتقال یادگیری در سازمان‌ها شامل ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، جهت‌گیری راهبردی، و نقش مدیریت منابع انسانی است. لیائو و وو (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان «نگرش سیستمی به تأثیرات مدیریت دانش، یادگیری سازمانی و خلاقیت سازمانی» به این نتیجه رسید که مدیریت دانش بر یادگیری سازمانی تأثیر مثبت و معنی‌داری (۶۰/۸۴) دارد. به عبارتی مدیریت دانش ۶۰/۸۴ واریانس متغیر یادگیری سازمانی را تبیین می‌کند. عبارت ساده مدیریت دانش ۶۰/۸۴ یادگیری سازمانی را

^۱ Eid and Quinn, ۲۰۱۷

^۲ Lancaster, ۲۰۱۶

^۳ Kontoghiorghes, ۲۰۱۴

^۴ Bouzguenda, ۲۰۱۴

۱۰۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

بهبود می‌بخشد. از سوی دیگر با توجه به نتایج این تحقیق مدیریت دانش ۶/۷۶ واریانس متغیر خلاقیت سازمانی را تبیین می‌کند. بعبارتی مدیریت دانش ۶/۷۶ بر خلاقیت سازمانی تأثیر دارد. داتتا و چائودهوری (۲۰۱۲) در تحقیقی با عنوان «مدل‌سازی تأثیر ساختار سازمانی بر بازسازی سازمان و انتشار دانش» با تکیه بر الگوی معادلات ساختاری به این نتیجه دست یافتند که مطابق مدل نهایی تحقیق ساختار سازمانی بر بازسازی سازمانی و انتشار دانش تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین یافته‌های آنان نشان داد که افزایش یکپارچگی ساختار سازمانی منجر به افزایش سطح انتشار دانش در سازمان می‌گردد. افزون بر آن مطابق مدل ارائه شده نهایی فقدان ساختار منسجم مستقیماً بر بازسازی و انتشار دانش سازمانی تأثیر می‌گذارد.

۱-۴- روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی است. روش این تحقیق از نظر هدف کاربردی است و به روش اکتشافی انجام شده است. و نحوه گردآوری داده‌ها به روش کمی صورت گرفته است و ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه با خبرگان با انجام مصاحبه‌های تخصصی و در بخش کمی نیز از روش تحلیل استنباطی و توصیف داده‌ها و استفاده از تحلیل عاملی، برای تحلیل داده‌های پرسشنامه و ارائه نتایج استفاده خواهد شد.

۲-۴- جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونه‌گیری از طریق توزیع متوالی پرسشنامه محقق‌ساخته و جمع‌آوری و بازنگری و اصلاح آن انجام گرفته است. جامعه آماری در بخش کمی این پژوهش، کلیه مدیران و اساتید و کارکنان دانشگاه، که تعداد آنها ۹۰۰ نفر بوده است. جهت محاسبه حجم نمونه از یکی از پرکاربردترین روش‌ها یعنی فرمول کوکران^۱ استفاده شد. لذا بر همین اساس، حجم نمونه به تعداد ۲۶۹ نفر از کلیه مدیران، معاونین، اساتید و کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند، در این پژوهش همکاری کردند.

۳-۳- ابزار جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به ادبیات و مبانی نظری، تدوین فرضیه‌ها و ارائه الگوی اولیه موضوع از روش‌های کتابخانه‌ای (مطالعه‌ی کتاب‌ها، مقالات، مجلات، طرح‌های پژوهشی و بانک‌های اطلاعاتی (اینترنتی) و همچنین دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است.

^۱ Cochran formula

۳-۴- روایی و پایایی ابزار گردآوری داده ها

روایی پرسشنامه: از آن جا که محتوای پرسشنامه، مولفه‌هایی را نشان می دهد که دارای بالاترین ضریب اهمیت می باشند، با توجه به تایید سوالات توسط خبرگان، روایی محتوای پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است. **پایایی پرسشنامه:** در ابتدا جهت انجام آزمون های آماری، جهت تأیید قابلیت اعتماد یا پایایی پرسشنامه کرونباخ آلفا محاسبه شده است. کرونباخ آلفا برای سنجش میزان تک بعدی بودن نگرش‌ها، قضاوتها و سایر مقولاتی که اندازه‌گیری آنها آسان نیست به کار می‌رود. هر قدر همبستگی مثبت بین سوالات بیشتر شود، میزان کرونباخ آلفا بیشتر خواهد شد و بالعکس هر قدر واریانس میانگین سوالات بیشتر شود آلفای کرونباخ کاهش پیدا خواهد کرد. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که ضریب آلفای کل پرسشنامه **۹۸٪** می‌باشد که ابزار استفاده شده از پایایی مطلوبی برخوردار است.

۳-۵- روش تجزیه و تحلیل داده ها

تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده، به روش توصیفی و استنباطی از طریق نرم افزار SPSS ۱۶ و Smart PLS انجام می‌شود. در این تحقیق برای توصیف داده‌ها از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد فراوانی، جدول توزیع فراوانی، ترسیم نمودارها و همچنین توصیف ویژگی‌های پاسخ دهندگان به پرسشنامه استفاده می‌گردد. و در تحلیل استنباطی به روش تحلیل عاملی، به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته خواهد شد.

۴- تجزیه و تحلیل داده ها

۴-۱- توصیف داده‌ها

تعداد آزمودنی در این تحقیق شامل ۲۶۹ نفر بوده است که ویژگی‌های جمعیت شناختی آنها به صورت زیر می باشد:

جنسیت

طبقه	تعداد فراوانی	درصد فراوانی
نامشخص	۱	۰.۴
زن	۶۸	۲۵.۳
مرد	۲۰۰	۷۴.۳
جمع	۲۶۹	۱۰۰.۰

توزیع فراوانی نمونه برحسب جنسیت

بررسی انجام شده در زمینه جنسیت پاسخ‌دهندگان منتخب در نمونه نشان می‌دهد ۲۵.۳ درصد پاسخ‌دهندگان (۶۷ نفر) زن و ۷۴.۳ درصد پاسخ‌دهندگان (۲۰۰ نفر) مرد و ۰.۴ درصد پاسخ‌دهندگان (۱ نفر) نامشخص هستند؛ بنابراین پاسخ‌دهندگان مرد فراوانی بیشتری در این پژوهش دارند. نمودار نشان‌دهنده توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان برحسب جنسیت است.

سن

طبقه	تعداد فراوانی	درصد فراوانی
۲۰-۳۰	۴	۱.۵
۳۱-۴۰	۱۳۰	۴۸.۳
۴۱-۵۰	۱۱۰	۴۰.۹
۵۰ به بالا	۲۵	۹.۳
جمع	۲۶۹	۱۰۰.۰

توزیع فراوانی نمونه برحسب سن

بررسی انجام شده در زمینه سن پاسخ‌دهندگان منتخب در نمونه نشان می‌دهد: ۱.۵ درصد پاسخ‌دهندگان (۴ نفر) بین ۲۰-۳۰ سال، ۴۸.۳ درصد پاسخ‌دهندگان (۱۳۰ نفر) بین ۳۱-۴۰ سال، ۴۰.۹ درصد پاسخ‌دهندگان (۱۱۰ نفر) بین ۴۱-۵۰ سال و ۹.۳ درصد پاسخ‌دهندگان (۲۵ نفر) ۵۰ سال به بالا می باشد. نمودار نشان‌دهنده توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان برحسب سن است.

سطح تحصیلات

طبقه	تعداد فراوانی	درصد فراوانی
دکتری	۲	۰.۷
فوق لیسانس	۵	۱.۹
لیسانس	۱۸۸	۶۹.۹
فوق دیپلم	۷۴	۲۷.۵
جمع	۲۶۹	۱۰۰.۰

توزیع فراوانی نمونه برحسب سطح تحصیلات

بررسی انجام شده در زمینه میزان تحصیلات پاسخ‌دهندگان منتخب در نمونه نشان می‌دهد: ۰.۷ درصد پاسخ‌دهندگان (۲ نفر) دارای تحصیلات فوق دیپلم، ۱.۹ درصد پاسخ‌دهندگان (۵ نفر) دارای تحصیلات لیسانس، ۶۹.۹ درصد پاسخ‌دهندگان (۱۸۸ نفر) دارای تحصیلات فوق لیسانس و ۲۷.۵ درصد پاسخ‌دهندگان (۷۴ نفر) دارای تحصیلات دکتري می‌باشند. نمودار نشان‌دهنده توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان برحسب میزان تحصیلات است.

سابقه خدمت

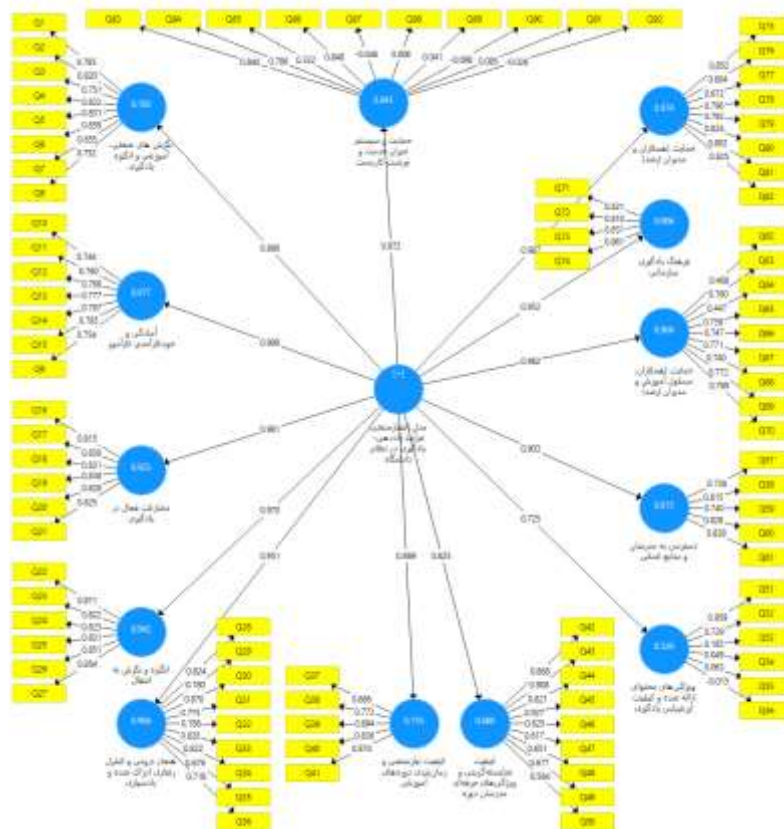
طبقه	تعداد فراوانی	درصد فراوانی
زیر ۵ سال	۳۷	۱۳.۸
۶ تا ۱۰ سال	۱۳۹	۵۱.۷
۱۱ تا ۱۵ سال	۶۱	۲۲.۷
۱۶ تا ۲۰ سال	۱۹	۷.۱
۲۱ سال به بالا	۱۳	۴.۸
جمع	۲۶۹	۱۰۰.۰

توزیع فراوانی نمونه برحسب سابقه خدمت

بررسی انجام شده در زمینه سابقه خدمت پاسخ‌دهندگان منتخب در نمونه نشان می‌دهد: ۱۳.۸ درصد پاسخ‌دهندگان (۳۷ نفر) زیر ۵ سال، ۵۱.۷ درصد پاسخ‌دهندگان (۱۳۹ نفر) بین ۶ تا ۱۰ سال، ۲۲.۷ درصد پاسخ‌دهندگان (۶۱ نفر) بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۷.۱ درصد پاسخ‌دهندگان (۱۹ نفر) بین ۱۶ تا ۲۰ سال و ۴.۸ درصد پاسخ‌دهندگان (۱۳ نفر) ۲۱ سال به بالا، سابقه خدمت دارند. نمودار نشان‌دهنده توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان برحسب سابقه خدمت است.

۴-۲- تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها

جهت بررسی و تعیین الگوی نظام یاددهی- یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی از روش تحلیل عاملی استفاده شد. در ادامه مدل تحلیل عاملی شاخص‌های طراحی الگوی نظام یاددهی- یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی را ملاحظه می‌فرمائید. اگر بار عاملی کمتر از ۰,۳ باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف نظر می‌شود. بار عاملی بین ۰,۳ تا ۰,۶ قابل قبول است و اگر بزرگتر از ۰,۶ باشد خیلی مطلوب است. (کلاچین، ۱۹۹۴).



مدل تحلیل عاملی شاخص‌های ارتقای نظام یاددهی- یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی

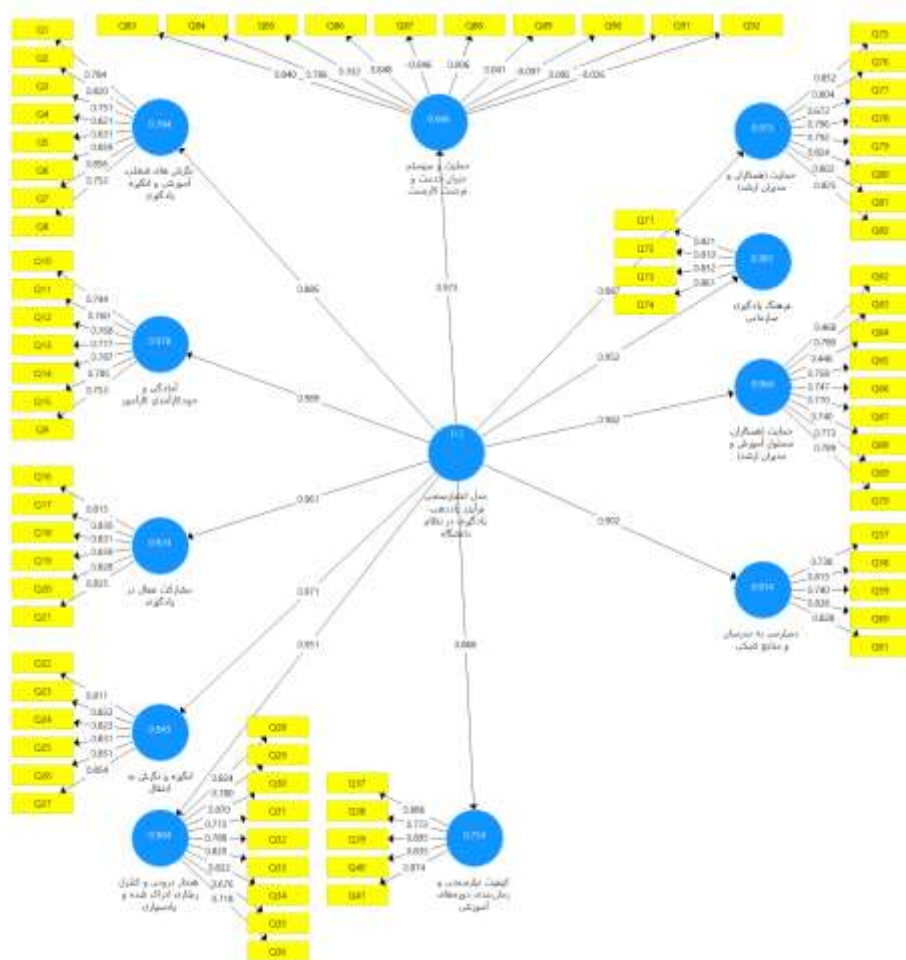
در حال حاضر کلیه مولفه‌ها، با بارعاملی بالای ۰,۶، نشان دهنده این است که مدل «خیلی مطلوب» است. همانگونه که در مدل تحلیل عاملی اکتشافی ملاحظه شد، از مولفه‌هایی که معرف شاخص‌های طراحی الگوی نظام یاددهی- یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی بود، به دلیل آنکه هیچ یک از مولفه‌ها بار عاملی کمتر از ۰,۳ نداشت، از روند تحلیل عاملی حذف نگردیدند و با توجه به اینکه کلیه گویه‌های باقیمانده بزرگتر از ۰/۶ بود، مدل «خیلی مطلوب» است. در ادامه محقق با حذف

۱۰۶ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

مرحله‌ای مولفه‌های با بارهای عاملی ۰.۷۵ و کمتر، به دنبال رتبه‌بندی مجدد شاخص‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی می‌باشد. نتایج را در نمودارهای ذیل ملاحظه می‌فرمائید.

مدل تحلیل عاملی (تأییدی مرحله اول) شاخص‌های طراحی الگوی نظام یاددهی - یادگیری در

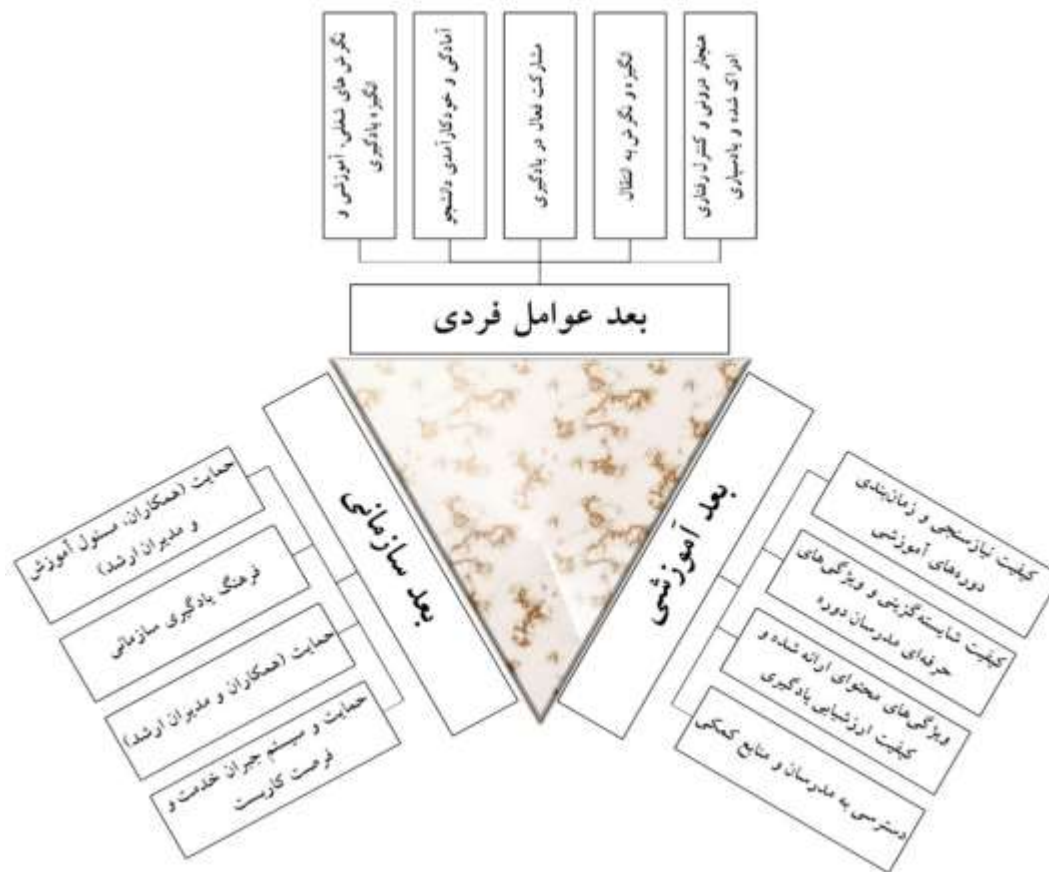
دانشگاه آزاد اسلامی، با حذف بارهای عاملی ۰/۷۵ و کمتر



ضریب مسیر خروجی تحلیل عاملی

در نهایت با توجه به مدل تحلیل عاملی شاخص‌های نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی در نمودار ۶، «طراحی الگوی نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی»، به شرح ذیل ارائه می‌گردد:

الگوی نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی



در تحلیل پرسشنامه صورت پذیرفته توسط محقق در خصوص عوامل، ابعاد و مولفه‌های مدل جهت نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی، دو وضعیت موجود و مطلوب از دیدگاه پاسخ‌دهندگان مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در ذیل آمده است. در انجام آزمون میانگین نمونه تکی، فرض‌های صفر و مقابل به صورت زیر در نظر گرفته می‌شوند: $H_0: \mu = \mu^*$ و $H_1: \mu \neq \mu^*$. مقدار μ^* همان مقداری است که به نظر می‌رسد باید میانگین جامعه آماری داشته باشد. حتی می‌توان آن را به عنوان حدس اولیه برای میانگین جامعه در نظر گرفت. مشخص است که در فرض مقابل یا H_1 این تصور به چالش کشیده شده است. آماره آزمون، در ادامه معرفی شده و دارای

۱۰۸ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

توزیع t-student است. نکته: در نرم افزار SPSS فرضیات، به صورت زیر در نظر گرفته می‌شوند. ولی به هر حال نتیجه حاصل، در هر دو حالت یکسان خواهد بود. ($H_0: \mu - \mu_0 = 0$) و ($H_1: \mu - \mu_0 \neq 0$). با توجه به خصوصیتی که مقدار احتمال (p-value) دارد، اگر نتیجه آن برای آزمون کمتر از احتمال خطای نوع اول (α) یا همان سطح خطای آزمون شود، فرض صفر را رد خواهیم کرد. محقق در این مرحله با استفاده از آزمون T تک نمونه‌ای، به بررسی وضع موجود و فاصله تا وضع مطلوب را به تفکیک عوامل، ابعاد و مولفه‌های ۱۳ گانه (مولفه نگرش‌های شغلی، آموزشی و انگیزه یادگیری، مولفه آمادگی و خودکارآمدی دانشجو، مولفه مشارکت فعال در یادگیری، مولفه انگیزه و نگرش به انتقال، مولفه هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک شده و یادسپاری، مولفه کیفیت نیازسنجی و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی، مولفه کیفیت شایسته‌گزینی و ویژگی‌های حرفه‌ای مدرسان دوره، مولفه ویژگی‌های محتوای ارائه شده و کیفیت ارزشیابی یادگیری، مولفه دسترسی به مدرسان و منابع کمکی، مولفه حمایت (همکاران، مسئول آموزش و مدیران ارشد)، مولفه فرهنگ یادگیری سازمانی، مولفه حمایت (همکاران و مدیران ارشد)، و در نهایت مولفه حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست) مدل جهت نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی می‌پردازد.

میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	وضعیت	مولفه
۰.۱۰۸۸۴	۱.۷۸۵۱۸	۵.۲۴۳۹	۲۶۹	وضع موجود	نگرش‌های شغلی، آموزشی و انگیزه یادگیری
۰.۱۳۱۷۸	۲.۱۶۱۳۱	۷.۴۳۳۱	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۱۰۷۱	۱.۸۱۵۷۵	۵.۶۷۶۶	۲۶۹	وضع موجود	آمادگی و خودکارآمدی دانشجو
۰.۱۱۸۳۴	۱.۹۴۰۹۹	۷.۳۴۱۳	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۱۵۷۴	۱.۸۹۸۲۸	۵.۱۰۲۶	۲۶۹	وضع موجود	مشارکت فعال در یادگیری
۰.۱۱۹۷۶	۱.۹۶۴۲۲	۷.۵۹۴۱	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۲۱۱۱	۱.۹۸۶۳۴	۵.۶۱۰۴	۲۶۹	وضع موجود	انگیزه و نگرش به انتقال
۰.۱۱۸۱۵	۱.۹۳۷۷۹	۷.۶۷۴۳	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۲۳۷۱	۲.۰۲۹۰۴	۵.۶۷۷۳	۲۶۹	وضع موجود	هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک شده و یادسپاری
۰.۱۲۷۷۹	۲.۰۹۵۹۹	۷.۹۷۶۲	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۲۴۲۳	۲.۰۳۷۴۵	۵.۸۶۱۰	۲۶۹	وضع موجود	کیفیت نیازسنجی و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی
۰.۱۲۱۳۲	۱.۹۸۹۷۲	۷.۹۳۰۱	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۲۴۹۲	۲.۰۴۸۸۰	۵.۶۴۹۱	۲۶۹	وضع موجود	کیفیت شایسته‌گزینی و ویژگی‌های حرفه‌ای مدرسان دوره
۰.۱۱۸۸۳	۱.۹۴۹۰۰	۷.۹۳۶۱	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۲۷۰۷	۲.۰۸۴۱۶	۵.۲۹۲۲	۲۶۹	وضع موجود	ویژگی‌های محتوای ارائه شده و کیفیت ارزشیابی یادگیری
۰.۱۳۱۱۹	۲.۱۵۱۶۲	۷.۷۸۴۴	۲۶۹	وضع مطلوب	

طراحی الگوی نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی ۱۰۹

میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	وضعیت	مولفه
۰.۱۱۵۵۰	۱.۸۹۴۲۷	۵.۵۸۹۶	۲۶۹	وضع موجود	دسترسی به مدرسان و منابع کمکی
۰.۱۱۸۰۹	۱.۹۳۶۸۶	۷.۶۶۶۵	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۱۷۵۲	۱.۹۲۷۴۴	۵.۷۱۰۰	۲۶۹	وضع موجود	حمایت (همکاران، مسئول آموزش و مدیران ارشد)
۰.۱۱۳۴۵	۱.۸۶۰۶۸	۷.۶۴۶۸	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۱۸۲۷	۱.۹۳۹۸۴	۵.۴۰۴۵	۲۶۹	وضع موجود	فرهنگ یادگیری سازمانی
۰.۱۱۹۶۵	۱.۹۶۲۴۶	۷.۶۳۷۹	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۱۹۲۱	۱.۹۵۵۲۲	۵.۷۶۲۱	۲۶۹	وضع موجود	حمایت (همکاران و مدیران ارشد)
۰.۱۲۶۳۸	۲.۰۷۲۸۴	۷.۳۸۵۹	۲۶۹	وضع مطلوب	
۰.۱۰۸۸۴	۱.۷۸۵۱۸	۵.۲۷۳۹	۲۶۹	وضع موجود	حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست
۰.۱۳۱۷۸	۲.۱۶۱۳۱	۷.۴۶۳۱	۲۶۹	وضع مطلوب	

فاصله اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	درجه آزادی	t	وضعیت	مولفه
بازه بالایی	بازه پایینی					
۵.۴۵۸۲	۵.۰۲۹۶	۵.۲۴۳۸۷	۲۶۸	۴۸.۱۷۸	وضع موجود	نگرش های شغلی، آموزشی و انگیزه یادگیری
۷.۶۹۲۵	۷.۱۷۳۶	۷.۴۳۳۰۹	۲۶۸	۵۶.۴۰۶	وضع مطلوب	
۵.۸۹۴۵	۵.۴۵۸۶	۵.۶۷۶۵۸	۲۶۸	۵۱.۲۷۵	وضع موجود	آمادگی و خودکارآمدی دانشجو
۷.۵۷۴۳	۷.۱۰۸۳	۷.۳۴۱۲۶	۲۶۸	۶۲.۰۳۳	وضع مطلوب	
۵.۳۳۰۵	۴.۸۷۴۷	۵.۱۰۲۶۰	۲۶۸	۴۴.۰۸۷	وضع موجود	مشارکت فعال در یادگیری
۷.۸۲۹۸	۷.۳۵۸۳	۷.۵۹۴۰۵	۲۶۸	۶۳.۴۱۰	وضع مطلوب	
۵.۸۴۸۹	۵.۳۷۲۰	۵.۶۱۰۴۱	۲۶۸	۴۶.۳۲۵	وضع موجود	انگیزه و نگرش به انتقال
۷.۹۰۷۰	۷.۴۴۱۷	۷.۶۷۴۳۵	۲۶۸	۶۴.۹۵۵	وضع مطلوب	
۵.۹۲۰۹	۵.۴۳۳۸	۵.۶۷۷۳۲	۲۶۸	۴۵.۸۹۱	وضع موجود	هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک شده و یادسپاری
۸.۲۲۷۸	۷.۷۲۴۶	۷.۹۷۶۲۱	۲۶۸	۶۲.۴۱۴	وضع مطلوب	
۶.۱۰۵۵	۵.۶۱۶۴	۵.۸۶۰۹۷	۲۶۸	۴۷.۱۸۰	وضع موجود	کیفیت نیازسنجی و زمان بندی دوره های آموزشی
۸.۱۶۹۰	۷.۶۹۱۳	۷.۹۳۰۱۱	۲۶۸	۶۵.۳۶۸	وضع مطلوب	
۵.۸۹۵۰	۵.۴۰۳۱	۵.۶۴۹۰۷	۲۶۸	۴۵.۲۲۲	وضع موجود	کیفیت شایسته‌گزینی و ویژگی های حرفه ای مدرسان دوره
۸.۱۷۰۰	۷.۷۰۲۱	۷.۹۳۶۰۶	۲۶۸	۶۶.۷۸۴	وضع مطلوب	

۱۱۰ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره دوم، زمستان ۱۴۰۱

فاصله اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	درجه آزادی	t	وضعیت	مولفه
بازه بالایی	بازه پایینی					
۵.۵۴۲۴	۵.۰۴۲۰	۵.۲۹۲۱۹	۲۶۸	۴۱.۶۴۷	وضع موجود	ویژگی‌های محتوای ارائه شده و کیفیت ارزشیابی یادگیری
۸.۰۴۲۷	۷.۵۲۶۱	۷.۷۸۴۳۹	۲۶۸	۵۹.۳۳۸	وضع مطلوب	
۵.۸۱۷۰	۵.۳۶۲۲	۵.۵۸۹۵۹	۲۶۸	۴۸.۳۹۷	وضع موجود	دسترسی به مدرسان و منابع کمکی
۷.۸۹۹۰	۷.۴۳۴۰	۷.۶۶۶۵۴	۲۶۸	۶۴.۹۲۰	وضع مطلوب	
۵.۹۴۱۴	۵.۴۷۸۷	۵.۷۱۰۰۴	۲۶۸	۴۸.۵۸۹	وضع موجود	حمایت (همکاران، مسئول آموزش و مدیران ارشد)
۷.۸۷۰۲	۷.۴۲۳۵	۷.۶۴۶۸۴	۲۶۸	۶۷.۴۰۴	وضع مطلوب	
۵.۶۳۷۳	۵.۱۷۱۶	۵.۴۰۴۴۶	۲۶۸	۴۵.۶۹۴	وضع موجود	فرهنگ یادگیری سازمانی
۷.۸۷۳۵	۷.۴۰۲۳	۷.۶۳۷۹۲	۲۶۸	۶۳.۸۳۴	وضع مطلوب	
۵.۹۹۶۸	۵.۵۲۷۴	۵.۷۶۲۰۸	۲۶۸	۴۸.۳۳۵	وضع موجود	حمایت (همکاران و مدیران ارشد)
۷.۶۳۴۷	۷.۱۳۷۰	۷.۳۸۵۸۷	۲۶۸	۵۸.۴۴۰	وضع مطلوب	
۵.۴۸۸۲	۵.۰۵۹۶	۵.۲۷۳۸۷	۲۶۸	۴۸.۴۵۳	وضع موجود	حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست
۷.۷۲۲۵	۷.۲۰۳۶	۷.۴۶۳۰۹	۲۶۸	۵۶.۶۳۴	وضع مطلوب	

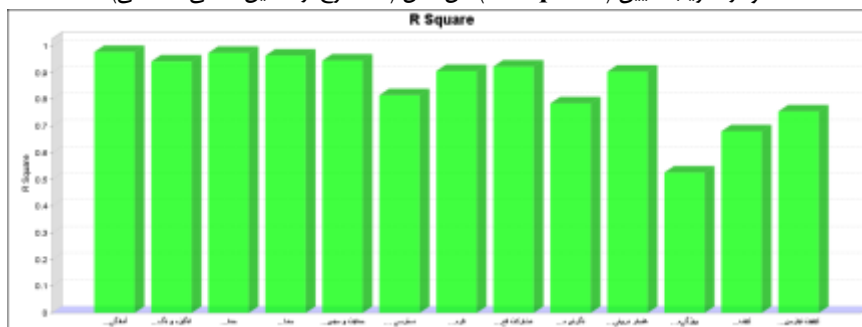
همانطور که دیده می‌شود مقدار Sig با احتساب داده‌های گمشده برای هر دو گروه (وضع موجود و وضع مطلوب) کمتر از ۰.۰۵ است. بنابراین فرض صفر رد می‌شود یعنی وضع موجود و وضع مطلوب در یک سطح نبوده و اختلاف دارند. به این ترتیب مشخص است که باید فاصله بین وضع موجود و مطلوب کاهش یابد. از طرفی با نگاه به فاصله اطمینان در میابیم که احتمال مشاهده مقدار t در دو حالت، کمتر از بازه بالایی وضع موجود و مطلوب و بیشتر از بازه پایینی وضع موجود و مطلوب، برابر با صفر (۰) می‌باشد در واقع می‌توان نتیجه گرفت که نمی‌توان فرض یک (برابری وضع موجود و مطلوب) را قبول کرد و این یعنی بین وضع موجود و مطلوب اختلاف معناداری وجود دارد. تا اینجای کار تنها تفاوت میانگین در بین دو گروه وضع موجود و مطلوب مورد تایید قرار گرفته است و جهت آن یعنی اینکه کدام یک دارای میانگین بزرگتری برای این متغیر است، بحثی انجام نشده است. **در مورد جهت آن باید بیان کرد که:** اگر حد بالا و پایین هر دو مثبت باشند در این صورت میانگین گروه اول از میانگین گروه دوم بزرگتر است. اگر حد بالا و پایین هر دو منفی باشند در این صورت میانگین گروه دوم از میانگین گروه اول بزرگتر است. اگر حد بالا و پایین یکی مثبت و یکی منفی باشند در این صورت میانگین های دو گروه با هم تفاوت معناداری ندارد. در فرضیه بالا حد بالا و پایین هر دو مثبت هستند بنابراین میانگین گروه دوم یعنی وضع مطلوب بزرگتر از میانگین گروه اول یعنی وضع موجود است و تایید شد که این اختلاف از نظر آماری معنادار است.

ضریب تعیین یا همان R-Square، اندازه گیری آماری نزدیک داده ها به خط رگرسیون برازش شده می‌باشد. به R-Square، «ضریب تعیین» یا «ضریب تشخیص» نیز گفته می‌شود. ضریب تعیین نشان میدهد که «چند درصد تغییرات متغیر وابسته به وسیله متغیر مستقل تبیین می‌شود» یا به عبارت دیگر ضریب تعیین نشان دهنده این است که «چه مقدار از تغییرات متغیر وابسته تحت تاثیر متغیر مستقل مربوطه بوده و مابقی تغییرات متغیر وابسته مربوط به سایر عوامل می‌باشد». ضریب تعیین همیشه بین ۰٪ (صفر) و ۱۰۰٪ (صد) است؛ ۰٪ نشان می‌دهد که مدل هیچ یک از تغییرپذیری داده های پاسخ در اطراف میانگین آن را تبیین نمی‌کند؛ ۱۰۰٪ نشان می‌دهد که مدل همه تغییرپذیری داده های پاسخ در اطراف میانگین آن را تبیین می‌کند. تفاوت مهم میان ضریب تعیین و ضریب تعیین تعدیل شده این است که ضریب تعیین فرض می‌کند که هر متغیر مستقل مشاهده شده در مدل، تغییرات موجود در متغیر وابسته را تبیین میکند. بنابراین درصد نشان داده شده توسط ضریب تعیین با فرض تاثیر همه متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته می‌باشد. در صورتی که درصد نشان داده شده توسط ضریب تعیین تعدیل شده فقط حاصل از تاثیر واقعی متغیرهای مستقل مدل بر وابسته است و نه همه متغیرهای مستقل. تفاوت دیگر این است که مناسب بودن متغیرها برای مدل توسط ضریب تعیین حتی با وجود مقدار بالا قابل مشخص نیست در صورتی که می‌توان به مقدار برآورد شده ضریب تعیین تعدیل شده اعتماد کرد. در ادامه برای کل مدل در تحلیل عاملی اکتشافی و همچنین برای اولویت مولفه‌ها (بر اساس تحلیل عاملی تأییدی مرحله اول)، این ضرایب محاسبه شده است. در ادامه نمودار و جداول نتایج آمده است.

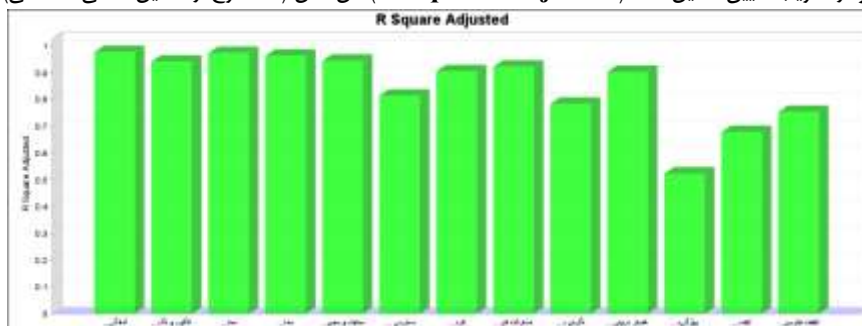
جدول ضریب تعیین و ضریب تعیین تعدیل شده کل مدل (مستخرج از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مرحله اول)

شاخص	ضریب تعیین		ضریب تعیین تعدیل شده	
	اکتشافی	تأییدی	اکتشافی	تأییدی
آمادگی و خودکارآمدی کارآموز	۰.۹۷۷	۰.۹۷۶	۰.۹۷۷	۰.۹۷۶
انگیزه و نگرش به انتقال	۰.۹۴۲	۰.۹۴۶	۰.۹۴۱	۰.۹۴۶
حمایت (همکاران و مدیران ارشد)	۰.۹۷۴	۰.۹۷۸	۰.۹۷۴	۰.۹۷۸
حمایت (همکاران، مسئول آموزش و مدیران ارشد)	۰.۹۶۴	۰.۹۶۲	۰.۹۶۳	۰.۹۶۲
حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست	۰.۹۴۵	۰.۹۴۹	۰.۹۴۵	۰.۹۴۹
دسترسى به مدرسان و منابع کمکی	۰.۸۱۵	-	۰.۸۱۵	-
فرهنگ یادگیری سازمانی	۰.۹۰۶	۰.۹۱۰	۰.۹۰۵	۰.۹۱۰
مشارکت فعال در یادگیری	۰.۹۲۳	۰.۹۲۷	۰.۹۲۳	۰.۹۲۷
نگرش های شغلی، آموزشی و انگیزه یادگیری	۰.۷۸۵	-	۰.۷۸۴	-
هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک شده و یادسپاری	۰.۹۰۴	۰.۹۰۵	۰.۹۰۳	۰.۹۰۵
ویژگی‌های محتوای ارائه شده و کیفیت ارزشیابی یادگیری	۰.۵۲۶	-	۰.۵۲۴	-
کیفیت شایسته‌گزینی و ویژگی‌های حرفه‌ای مدرسان دوره	۰.۶۸۰	-	۰.۶۷۹	-
کیفیت نیازسنجی و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی	۰.۷۵۵	-	۰.۷۵۴	-

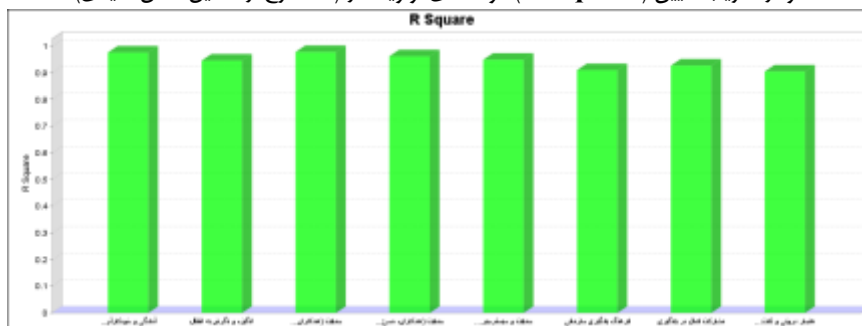
نمودار ضریب تعیین (R-Square) کل مدل (مستخرج از تحلیل عاملی اکتشافی)



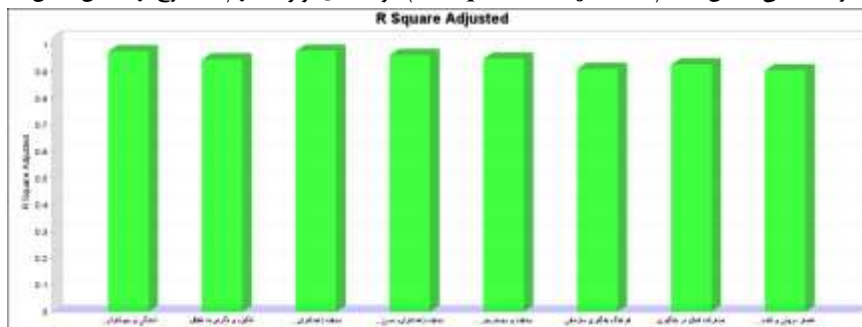
نمودار ضریب تعیین تعدیل شده (R-Square Adjusted) کل مدل (مستخرج از تحلیل عاملی اکتشافی)



نمودار ضریب تعیین (R-Square) مولفه‌های اولویت‌دار (مستخرج از تحلیل عاملی تأییدی)



نمودار ضریب تعیین تعدیل شده (R-Square Adjusted) مولفه‌های اولویت‌دار (مستخرج از تحلیل عاملی تأییدی)



همانگونه که در جدول و نمودارها ملاحظه شد، نتایج حاصل از محاسبه ضریب تعیین (R-Square Adjusted) و ضریب تعیین تعدیل شده (R-Square Adjusted)؛ نشان می‌دهد که مدل حداکثر تغییرپذیری داده‌های پاسخ در اطراف میانگین آن را تبیین می‌کند. شاخص‌های برازش الگو در تحلیل عاملی، برازش الگو را تأیید می‌نمایند.

از جمع‌بندی در خصوص عوامل، ابعاد و مولفه‌های مدل جهت نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی، ۵ عامل، با اولویت بالا مطرح گردید. این عوامل عبارتند از: اولویت اول - آمادگی و خودکارآمدی کارآموز؛ اولویت دوم - انگیزه و نگرش به انتقال؛ اولویت سوم - حمایت (همکاران و مدیران ارشد)؛ اولویت چهارم - حمایت (همکاران، مسئول آموزش و مدیران ارشد)؛ اولویت پنجم - حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست؛ اولویت ششم - مشارکت فعال در یادگیری؛ و در نهایت اولویت هفتم - هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک شده و یادسپاری. لذا عوامل اولویت‌دار عبارتند از:

اولویت	مولفه‌ها	بار عاملی
اولویت اول	آمادگی و خودکارآمدی کارآموز	۰.۹۷۶
اولویت دوم	انگیزه و نگرش به انتقال	۰.۹۴۶
اولویت سوم	حمایت (همکاران و مدیران ارشد)	۰.۹۷۸
اولویت چهارم	حمایت (همکاران، مسئول آموزش و مدیران ارشد)	۰.۹۶۲
اولویت پنجم	حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست	۰.۹۴۹
اولویت ششم	مشارکت فعال در یادگیری	۰.۹۲۷
اولویت هفتم	هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک شده و یادسپاری	۰.۹۰۵



اولویت بندی مولفه‌ها

۵- ساز و کارهای مناسب و پیشنهادات مبتنی بر اولویت‌بندی مولفه‌ها

با توجه به آنچه تا کنون گفته شد، پیشنهادات ذیل می‌تواند از جمله پیشنهادات مبتنی بر یافته‌ها، بر اساس اولویت‌بندی مولفه‌ها؛ مناسب برای الگوی نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی باشد:

اولویت اول: سازوکارهای مناسب جهت آمادگی و خودکارآمدی دانشجو

- برنامه ریزی جهت ایجاد تناسب تخصص فرد با ویژگی‌های شغل
- برنامه ریزی جهت ایجاد و افزایش توانایی شناختی فرد برای درک و پذیرش دانش و مهارت‌های جدید
- برنامه ریزی جهت ایجاد و افزایش عدم خستگی و برخورداری از نشاط و سلامت جسمانی برای حضور در دوره

اولویت ششم: سازوکارهای مناسب جهت مشارکت فعال در یادگیری

- شنیدن فعال دانشجو در جریان آموزش
- مشارکت فعال در بحث‌ها و گفت‌وگوها
- ایجاد ارتباط ذهنی بین بحث‌ها و شرایط شغلی

اولویت دوم: سازوکارهای مناسب جهت انگیزه و نگرش به انتقال

- باوربه اینکه استفاده از آموخته‌ها در محیط کار برای فرد سودمند خواهد بود
- باوربه اینکه استفاده از آموخته‌ها در محیط کار برای سازمان سودمند خواهد بود
- باور به اینکه استفاده از آموخته‌ها موجب پاداش و ارتقا در شغل می‌شود

اولویت هفتم: سازوکارهای مناسب جهت هنجار درونی و کنترل رفتاری ادراک

شده و یادسپاری

- ادراک فرد از در اختیار داشتن زمان کافی برای استفاده از آموخته‌ها در محیط کار
- ادراک فرد از مناسب بودن حجم وظایف برای استفاده از آموخته‌ها
- تمایل به استفاده از آموخته‌ها در محیط کار بمنظور انجام بهتر وظایف شغلی

اولویت چهارم: سازوکارهای مناسب جهت حمایت (همکاران، مسئول آموزش و

مدیران ارشد)

- اطمینان دادن همکاران به دانشجو جهت کمک به انجام وظایف معوقه ناشی از حضور در دوره‌های آموزشی
- حمایت و تشویق دانشجو از سوی همکاران جهت جدی گرفتن دوره‌ها

- آگاه ساختن کارکنان از محتوای دوره آموزشی پیشرو از سوی سرپرستان
- **اولویت سوم: سازوکارهای مناسب جهت حمایت (همکاران و مدیران ارشد)**
- بحث و تبادل نظر همکاران شرکت کننده در دوره به منظور تعمیق یادگیری
- حمایت‌های معنوی و علمی همکاران از یکدیگر در طول دوره آموزشی
- پیگیری مشکلات یادگیری کارکنان در طول دوره آموزشی از سوی سرپرست
- **اولویت پنجم: سازوکارهای مناسب جهت حمایت و سیستم جبران خدمت و فرصت کاربست**
- شکیبایی و سعه صدر سرپرست در صورت بروز خطا به هنگام کاربست آموزخته‌ها
- بازخورد صریح و دوستانه عملکرد از سوی سرپرست هنگام کاربست آموزخته‌ها
- پیگیری جریان انتقال یادگیری و ترغیب دانشجو به کاربست آموزخته‌ها

منابع و ماخذ

- ابراهیم‌زاده (۱۳۹۱) در تحقیقی با موضوع «بررسی تأثیر مدیریت دانش بر سامانه‌های یادگیرنده» ب آموزش و توسعه منابع انسانی « تابستان ۱۳۹۱ - شماره ۱ (۱۶ صفحه - از ۳۱ تا ۴۶)
- پرویززاد، پرچ، مهرداد؛ روز بهانی، روشنگر؛ دیده‌ور، افشار؛ ممتاز، حسین (۱۳۹۴). کتاب جامع مدیریت. چاپ سوم، تهران: انتشارات موسسه کتاب مهربان.
- دیبا و همکاران (۲۰۱۶، Diba Vajari, Abbasi and Fathi Vajarghah)، شناسایی عوامل سازمانی مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار مجله: فرآیند مدیریت و توسعه « زمستان ۱۳۹۶ - شماره ۱۰۲ علمی-پژوهشی/ISC (۳۴ صفحه - از ۱۵۷ تا ۱۹۰)
- رضا پناهی، کرم اله حسن، زهرا پورزاد، پیرخانی، علیرضا (۱۳۹۶). خلاقیت: مبانی و روشهای پژوهش. تهران: انتشارات هزاره ققنوس.
- رضا هاشمی و علی پور اسدی، ۱۳۹۸، به نقل از تاشمن، اوریلی (۱۳۹۳). نوآوری بستر پیروزی (راهنمای کاربردی در رهبری مدیریت دگرگونی و نوسازی سازمانی). ترجمه عبدالرضا رضایی نژاد. تهران: نشر رسا.
- شمس و عباسی کسائی (۲۰۱۷، Shams and Abbasi Kasani) بررسی عوامل مؤثر بر مختل کردن اثربخشی فعالیت‌های آموزش و بهسازی مجله: دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی « مهر ۱۳۹۶، سال دوم - شماره ۱۷ (۱۲ صفحه - از ۴۹ تا ۶۰)
- شوقی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «بررسی ارتباط میان ابعاد مدیریت دانش و عوامل کلیدی مؤثر بر آن با خلاقیت» جله پیوند، شماره ۵۶
- صیادی، رجائی پور، عابدینی و غلامی (Sayadi, Rajaipour, Abedini and Gholami, ۲۰۱۷) بررسی عوامل مؤثر بر انتقال اثربخش آموزش در دانشگاه‌های علوم پزشکی غرب کشور مجله: اقتصاد و مدیریت شهری « تابستان ۱۳۹۶ - شماره ۱۱ علمی-پژوهشی/ISC (۲۰ صفحه - از ۷۹ تا ۹۸)
- علی محمد رضائی، کرم حسن پور، اله یار راغب، ۱۳۹۴ روان شناسی رشد (از کودکی تا بزرگسالی). جلد اول. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات رشد.
- قنبری، شمس مورکانی، عارفی و زندی (Ghanbari, Shams Mourkani, Arefi and Zandi, ۲۰۱۷) آسیب‌شناسی انتقال یادگیری به محیط کار، مجله: رشد معلم « اسفند ۱۳۹۶ - شماره ۳۷ (۴ صفحه - از ۳۶ تا ۳۹)
- لطفی، آهنچیان و کرمی (Lotfi, Ahanchian and Karami, ۲۰۱۶) بررسی عوامل مربوط به محیط کار که بر به‌کارگیری آموزش‌ها در دانشگاه فردوسی مشهد تأثیر می‌گذارند مجله: پژوهش‌های نوین روانشناختی « تابستان ۱۳۹۵ - شماره ۲۶ علمی-پژوهشی/ISC (۱۶ صفحه - از ۱ تا ۱۶)
- مجتهدزاده و آروموگام (۲۰۱۱)، «ارتباطات ساختاری بین مدیریت دانش، خلاقیت و عملکرد در صنایع ایران» مجله: فرآیند مدیریت و توسعه « زمستان ۱۳۹۰ - شماره ۱۰۲ علمی-پژوهشی/ISC (۳۴ صفحه - از ۱۵۷ تا ۱۹۰)

محمد ایلی و حسن رضی و حسین رضی دیگران، ۱۳۹۴، عوامل مرتبط با محیط کار که بر انتقال آموزش اثرگذارند مجله: مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی « پاییز ۱۳۹۱ - شماره ۸ علمی-پژوهشی/ISC (۲۰ صفحه - از ۱۹ تا ۳۸)

محمد شمس، ۱۳۹۲، ص ۵۰ مقدمه‌ای بر روشهای تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری تهران: دیدار.

ممیشی (۱۳۹۲) تحقیقی با عنوان «بررسی تأثیر فرایندهای مدیریت دانش بر توانمندسازی کارکنان سازمان تأمین اجتماعی استان اردبیل» آموزش و توسعه منابع انسانی « بهار ۱۳۹۲ - شماره ۱۲ (۲۸ صفحه - از ۱ تا ۲۸)

مورکانی، صفایی موحد و فاطمی صفت (Shams mourkani, Safaei Movahed and Fatemi Sefat, ۲۰۱۶)، بررسی عوامل موثر بر ایجاد اخلاق در اثربخشی فعالیت‌های آموزش و بهسازی. مجله: پژوهش در نظام های آموزشی « زمستان ۱۳۹۵ - شماره ۳۹ علمی-پژوهشی/ISC (۲۲ صفحه - از ۱۱۳ تا ۱۳۴)

نیک‌نازلی و شیخ خیرالدین (Nik Nazli and Sheikh Khairudin, ۲۰۱۸)، بررسی تأثیر متغیرهای کاری را بر انتقال یادگیری مجله: پژوهش در نظام های آموزشی « بهار ۱۳۹۷ - شماره ۴۴ علمی-پژوهشی/ISC (۱۵ صفحه - از ۳۷ تا ۵۱)

یوزباشی و همکاران (Youzbashi et al., ۲۰۱۶) نیز مقوله‌های سازمانی اثرگذار بر انتقال یادگیری یوسفی و همکاران (۱۳۹۱) «بررسی میزان تأثیر مدیریت دانش بر نوآوری» پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت، موسسه آموزش عالی آزاد سناباد، دانشکده مدیریت و حسابداری.

Bairauskiene, L. (۲۰۱۷). Headmaster's Competencies in Management Area: Evaluating the Significance Level of Managerial Competencies in Lithuanian Comprehensive Schools. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, ۵, ۱۳۵-۱۴۲.

Baldwin, Ford and Blume, ۲۰۱۷ Bass B. M., Riggio R. E. (۲۰۰۶). *Transformational leadership*; Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bhatti, et al, Liao and Wu ۲۰۱۳ Hennessey, B., & Amabile, T. (۲۰۱۰). *Creativity. Annual Review of Psychology*, ۶۱(۱), ۵۶۹-۵۹۸.

Choi & Park , Wenzel & Cordery, Ken Van Buren ۲۰۱۴ Elkins, T. and Keller, R.T. (۲۰۰۳). *Leadership in Research and Development Organizations: A Literature Review and Conceptual Framework. Leadership Quarterly*. ۱۴(۳):۵۸۷-۶۰۶.

Choi & Park ۲۰۱۴ Burke S & Collins K. (۲۰۰۴). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*. ۱۶(۵-۶): ۲۴۴-۴۵۶.

Chung ۲۰۱۵, Boyatzis, R. E., (۲۰۰۹). "The competent manager: A model for effective performance", New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Comey, T. (۲۰۰۴). " Identifying Leadership Competencies to Create a Leadership Succession Plan Process". National Library of Canada, Master of Art.

Ford, Yelon and Billington, ۲۰۱۱). *Organizational culture and effectiveness in community college and business partnerships*, University of San Francisco.

Holton, Bates and Ruona, ۲۰۰۰ Beugre, Constant D. Acar, William. Braun, William (۲۰۰۶). Transformational leadership in organizations: an environment-induced model. *International Journal of Manpower*. Vol. ۲۷ No.۱.pp. ۵۲-۶۲.

Passmore & Velez ۲۰۱۲ Cochran, Graham, R. (۲۰۰۹). Developing a Competency Model for a ۲۱st Century Extension Organization".U.M.I .Copyright by ProQuest LLC.

Passmore & Velez ۲۰۱۲ Ford, Yelon and Billington, ۲۰۱۱, Dorin, Alan and B. Korb; Kevin (۲۰۰۹). Improbable Creativity. Dagstuhl Seminar Education, Department of Primary Education. ۰۶۸۰۰, Ankara/Turkey. Kuram ve.

Robson & Mavin ۲۰۱۴ Clark, J. & Armit, K. (۲۰۱۰). Leadership competency for doctors: a framework. Leadership in Health services.

Robson & Mavin, Bouzguenda ۲۰۱۴ Fereidoni., M. (۲۰۱۴). Creativity, innovation and labor productivity, the productivity of human resources at the National Conference on Education

Walsh, , Baldwin, Ford and Blume, ۲۰۱۷, Chan, I. Y. S., Liu, A. M. M., Cao, S., & Fellows, R. (۲۰۱۳). Competency and empowerment of project managers in China. In Proceedings of the ۲۹th Annual ARCOM Conference, (pp. ۳۸۳- ۳۹۲). Reading, UK: Association of Researchers in Construction Management (ARCOM).

Walsh, ۲۰۱۷. The Relationship between Transformational Leadership Behaviors, Leader-Member Exchange and Organizational Citizenship Behaviors. European Journal of Social Sciences. ۶(۴): ۴۳-۶۱.

Wenzel & Cordery ۲۰۱۴ Bloch, C., Sørensen, M. P., Graversen, E. K., Schneider, J. W., Schmidt, E. K., Aagaard, K., & Mejlgaard, N. (۲۰۱۴). Developing a methodology to assess the impact of research grant funding: A mixed methods approach. Evaluation and program planning, ۴۳, ۱۰۵-۱۱۷.

Yeung et al., ۱۹۹۲: ۲۱, Crossan et al., (Bent et hal., Garvin,: ۹ Cen David Stamps ۱۹۹۹) Fuchs,G. L., Kumar, V. K & Porter, J. (۲۰۰۷). Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. Creativity Research Journal, ۱۹(۲۳), ۲۳۳-۲۴۵.